Comunicar
Revista Científica de Comunicación y Educación, 53, XXV
www.revistacomunicar.com
Media Education Research Journal

Ciudadanía crítica y empoderamiento social en la emergente cibersociedad

Critical Citizenship and Social Empowerment in the Emerging Cybersociety

Edición en español

© COMUNICAR, 53, XXV

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / **e-ISSN: 1988-3293**
nº 53, vol. XXV (2017-4), 4º trimestre, 1 de octubre de 2017

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=ranking-indexaciones

JOURNAL CITATION REPORTS (JCR)

JCR 2017: Q1. Impact Factor: 2,212. 5 Year Impact Factor 2,165. Inmediacy Index: 0,425; Eigenfactor Score: 0,000650; Comunicación 2017: Q1 (posición 12 de 79, primera española e iberoamericana); Educación 2017: Q1 (posición 29 de 236, primera española e iberoamericana).
SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX: 1ª Revista en español desde 2007 en Comunicación.

SCOPUS

CITESCORE 2017: (2,19): Q1 en Cultural Studies (posición 7 de 697) (percentil 99). Q1 en Comunicación: posición 18 de 263 (percentil 93). Q1 en Educación (posición 80 de 933) (percentil 91).
SCIMAGO JOURNAL RANK: SJR 2017 (1,162): Q1 en Estudios Culturales: primera española. Q1 en Comunicación (primera española); Q1 en Educación (primera española).

RECYT (FECYT-MEC)

Sello de Excelencia de Calidad FECYT 2016-2019 (12 indicadores) (BOE 12-06-2013).

ERIH+

Nivel INT2 (2016).

GOOGLE SCHOLAR

2017: Top 100 de Google: Posición 1ª (de 100) en el ránking en español de todas las áreas de Revistas Científcas. H5: 33. Mediana H5: 45. En 2017-07-30: H: 51; H5: 46 (15.546 citas acumuladas)

JOURNAL SCHOLAR METRICS (EC3-UGR)

Q1 Comunicación: posición 27 (de 287).
Q1 Educación: posición 137 (de 1077) .

CIRC (CLASIFICACIÓN INTEGRADA DE REVISTAS CIENTÍFICAS) (EC3 Metrics)

En 2017, Nivel A+ (maxima calificación)

MIAR (UB)

ICDS 10.9 sobre 11 (2016). Posición 1 de 10 en Comunicación. Posición 4 de 36 en Educación.

EDITA (Published by): **GRUPO COMUNICAR EDICIONES**
- **www.revistacomunicar.com** (Español)
- **www.comunicarjournal.com** (English)

Administración: info@grupocomunicar.com
- **www.grupocomunicar.com**

Redacción: editor@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

© COMUNICAR es una marca patentada por la Oficina Española de Patentes y Marcas, con título de concesión 1806709.

• COMUNICAR es una publicación científica que se edita trimestralmente (cuatro veces al año): enero, abril, julio y octubre.

• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

COEDICIONES INTERNACIONALES
- **EDICIÓN INGLESA:** Universidad de Chester (R.U.), MMU (Manchester) (Reino Unido), Tecnológico de Monterrey (ITESM) (México)
- **EDICIÓN PORTUGUESA:** Universidad de Brasilia (Brasil)
- **EDICIÓN CHINA:** Universidad del Sur California (EEUU), Universidad Baptista de Hong Kong (China)
- **EDICION IBEROAMERICANA:** Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

IMPRIME (Printed by): Estugraf. Madrid (España)

© COMUNICAR es miembro del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO). La reproducción de estos textos requiere la autorización de CEDRO o de la editorial.

PEDIDOS: www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tienda

SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 53, XXV (2017-4)

Ciudadanía crítica y empoderamiento social en la emergente cibersociedad

Critical Citizenship and Social Empowerment in the Emerging Cybersociety

TEMAS / DOSSIER

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)
Dr. Antonio Sampaio-Novoa, Universidad de Lisboa (Portugal)
Dr. Guillermo Domínguez-Fernández, Universidad Pablo de Olavide (España)

01. Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables 09-18
Meta-synthesis of Literacy for the Empowerment of Vulnerable Groups
Celia Camilli-Trujillo y Max Römer-Pieretti. Madrid (España)

02. Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social . 19-28
Connected Teens: Measuring the Impact of Mobile Phones on Social Relationships through Social Capital
María-José Vidales-Bolaños y Charo Sádaba-Chalezquer. Pamplona (España)

03. Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática 29-38
Social Empowerment in Mexican Violent Contexts through Media Competence
Abel-Antonio Grijalva-Verdugo y David Moreno-Candil. Sinaloa (México)

04. Protestando en Twitter: ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública 39-48
Protesting on Twitter: Citizenship and Empowerment from Public Education
Geo Saura, José-Luis Muñoz, Julián Luengo y J. Manuel Martos. Barcelona y Granada (España) y Campeche (México)

05. El ciberactivismo en el proceso de cambio político y social en los países árabes 49-57
Cyberactivisim in the Process of Political and Social Change in Arab Countries
Xosé Soengas-Pérez y Mohamed Assif. Santiago de Compostela (España) y Casablanca (Marruecos)

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

06. Universitarios y redes sociales informativas: Escépticos totales, moderados duales o pro-digitales 61-70
University Students and Informational Social Networks: Total Sceptics, Dual Moderates or Pro-Digitals
Diana Gavilan, Gema Martinez-Navarro y Susana Fernández-Lores. Madrid y Barcelona (España)

07. Jóvenes universitarios en Lima: Política, medios y participación 71-79
College Students in Lima: Politics, Media and Participation
Ana-María Cano-Correa, María-Teresa Quiroz-Velasco y Rosario Nájar-Ortega. Lima (Perú)

08. Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual 81-90
Technological Skills and New Professional Profiles: Present Challenges for Journalism
Xosé López-García, Ana-Isabel Rodríguez-Vázquez y Xosé Pereira-Fariña. Santiago de Compostela (España)

09. La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: percepciones de los alumnos 91-101
Teacher-Student Relationship and Facebook-Mediated Communication: Student Perceptions
Arnon Hershkovizt y Alona Forkosh-Baruch. Tel Aviv (Israel)

10. La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet 103-111
Parent's Influence on Acquiring Critical Internet Skills
María Sánchez-Valle, Belinda de-Frutos-Torres y Tamara Vázquez-Barrio. Madrid y Valladolid (España)

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Política Editorial (Aims and Scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito internacional que pretende el avance de la ciencia social, fomentando la investigación, la reflexión crítica y la transferencia social entre dos ámbitos que se consideran prioritarios hoy para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma privilegiada para la educomunicación, eje neurálgico de la democracia, la consolidación de la ciudadanía, y el progreso cultural de las sociedades contemporáneas. La educación y la comunicación son, por tanto, los ámbitos centrales de «COMUNICAR».

Se publican en «COMUNICAR» manuscritos inéditos, escritos en español o inglés, que avancen ciencia y aporten nuevas brechas de conocimiento. Han de ser básicamente informes de investigación; se aceptan también estudios, reflexiones, propuestas o revisiones de literatura en comunicación y educación, y en la utilización plural e innovadora de los medios de comunicación en la sociedad.

Normas de Publicación (Submission Guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indización en las principales bases de datos internacionales.
Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con su respectivo código DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tenologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia, cibermedios... (media education, media literacy, en inglés).

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (5.000-6.500 palabras de texto, incluidas referencias); informes, estudios y propuestas (5.000-6.000), revisiones del estado del arte (6.000-7.000 palabras de texto, incluidas al menos 100 referencias).
Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por RECYT (Central de Gestión de Manuscritos: http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index). Cada trabajo, según normativa, ha de llevar dos archivos: presentación y portada (con los datos personales) y manuscrito (sin firma). Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en www.revistacomunicar.com.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.
Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 6 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. El Consejo de Editores pasará a estimar el trabajo para su evaluación al Consejo de Revisores, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez estimado para su revisión, es de máximo 100 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material).

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado (trabajos inéditos). En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english): www.revistacomunicar.com.

Grupo Editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-G21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promociona entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica de Comunicación y Educación, es el buque insignia de este proyecto.

Comunicar©

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXV, 53

CONSEJO DE EDITORES (EDITORS BOARD)

EDITOR JEFE (EDITOR IN CHIEF)

- **Dr. Ignacio Aguaded.** Universidad de Huelva (Spain)

EDITORES ADJUNTOS (ASSISTANT EDITORS)

- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dr. Rafael Repiso, UNIR / EC3, Universidad de Granada
- Dra. Mª Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dra. Ana Pérez-Escoda, UNIR, La Rioja
- Dr. Luis Miguel Romero-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería

EDITORES TEMÁTICOS (THEMATIC EDITORS)

- Dr. Antonio Sampaio-Novoa, Universidad de Lisboa (Portugal)
- Dr. Guillermo Domínguez, Universidad Pablo de Olavide (España)

COEDITORES INTERNACIONALES

- **Ed. Inglesa:** Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- **Ed. Portuguesa:** Dra. Vânia Quintão, Universidad de Brasilia (Brasil)
- **Ed. China:** Dr. Yuechuan Ke (EE.UU.) y Dra. Alice Lee (Hong Kong)
- **Ed. Iberoamericana:** Dr. Hernan Yaguana, UTPL Loja (Ecuador)

COMITÉ CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Ismar de-Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dra. Cecilia Von-Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Santiago de Chile, Chile
- Dra. María Luisa Sevillano, Universidad Nacional de Distancia
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dra. M. Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Gloria Camarero, Universidad Carlos III, Madrid
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Xosé Soengas, Universidad de Santiago
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica

COMITÉ CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León
- Dr. Juan de Pablos, Universidad de Sevilla
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR, Zaragoza
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Jorge Cortés-Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Carmen Marta, Universidad de Zaragoza
- Dr. Juan Antonio García-Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Carlos Muñiz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altinay, Near East University, Turquía
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, USA
- Dª Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- Dª Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, USA

CONSEJO DE REVISORES (REVIEWERS BOARD)

- 525 Revisores de 44 países (2017-07-30)
  www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=evaluadores

CONSEJO TÉCNICO (BOARD OF MANAGEMENT)

- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dra. Inmaculada Berlanga, UNIR, La Rioja
- Dra. Margarita García-Candeira, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, UTPL (Ecuador)
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Dra. Paloma Contreras-Pulido, Universidad de Huelva
- Dra. Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria

- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar©
Criterios de Calidad (Quality criteria)
Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

PREMIO MARIANO CEBRIÁN
Universidad Zaragoza/Aragón-Radio, 2015

I PREMIO DE COMUNICACIÓN
Universidad Carlos III, Madrid, 2007

Criterios de Calidad (Quality Criteria)

Los criterios de calidad de la revista «Comunicar» son los indicadores objetivos que comprometen un proceso serio y riguroso de edición, y, constituyen el aval para autores, revisores, colaboradores y lectores de que el producto final que se ofrece cumple con la máxima exigencia y el rigor científico esperado de una publicación de consideración nacional e internacional.

• El **impacto y prestigio** se garantiza por las posiciones en primer cuartil en las bases de datos más prestigiosas: Q1 en Journal Citation Reports (JCR) en el campo de Comunicación y Educación; Q1 en Scopus (SJR) en Estudios Culturales y Q1 en Scopus (CiteScore) en Comunicación y Educación.

• La **visibilidad y el acceso** quedan salvaguardados con una política de acceso abierto y compartido que ofrece todos los artículos publicados a la disposición de cualquier lector en versión bilingüe: español e inglés.

• La **puntualidad y la seriedad** es una máxima que ofrece un eficiente flujo de manuscritos en los tiempos establecidos, permitiendo una periodicidad de publicación cuatrimestral.

• El **rigor del proceso** está respaldado por un Consejo Internacional de Revisores de más de 500 académicos de 45 países, especializados en las áreas de comunicación y educación.

• La **ética y compromiso** aseguran la prevalencia de derechos y deberes que protegen a toda la comunidad científica: autores, revisores, lectores y editores, asentados en las directrices del Comité Internacional de Publicaciones (COPE).

• Una **gestión editorial** ardua y pulcra basada en el trabajo de revisores y departamentos gestiona todo el proceso de publicación a través de la plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT).

• La **comunidad científica** se fomenta entre autores y lectores con un sólido equipo editorial que colabora de forma intensa y desinteresada en todo el proceso, amparada en un Consejo Editorial, un Comité Científico, un Consejo Internacional de Revisores, un Consejo de Redacción, así como un Consejo Técnico especializado.

• El uso y fomento de las **tecnologías emergentes** impulsa la difusión y el impacto de las publicaciones ajustando formatos de acceso (pdf., ePub, html), modelos de comunicación y plataformas académicas de difusión científica (ResearchGate, Academia.edu, Facebook, Twitter).

• La **originalidad y progreso** de los trabajos presentados para el impulso de la ciencia y los campos de conocimiento de la educación y la comunicación quedan garantizados por los controles de plagio (CrossCheck) a los que se someten todos los manuscritos antes de ser publicados.

Teniendo siempre al autor como máxima que es, en definitiva, la figura fundamental de este proceso, cada manuscrito está disponible en la web de la revista con información sobre citación, datos estadísticos, referencias utilizadas, interacción en redes y métricas de impacto.

Se trata, en definitiva, de un conjunto de estándares que cubren todo el proceso y avalan un trato profesional a todos los agentes implicados en la publicación, revisión, edición y difusión de los manuscritos.

Información estadística sobre evaluadores, tasas de aceptación/rechazo e internacionalización

• Número de trabajos recibidos para Comunicar 53: 148. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
• Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 6,76%; Nivel de rechazo de manuscritos: 93,24%.
• Número de Revisores en Comunicar 53: 149 (42 internacionales y 107 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
• Número total de revisiones en Comunicar 53: 170
• Número de indizaciones en bases de datos internacionales: 615 (2017-09-01) (actualización: www.revistacomunicar.com).
• Internacionalización de autores en Comunicar 53: 5 países (España, Marruecos, México, Israel y Perú).

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

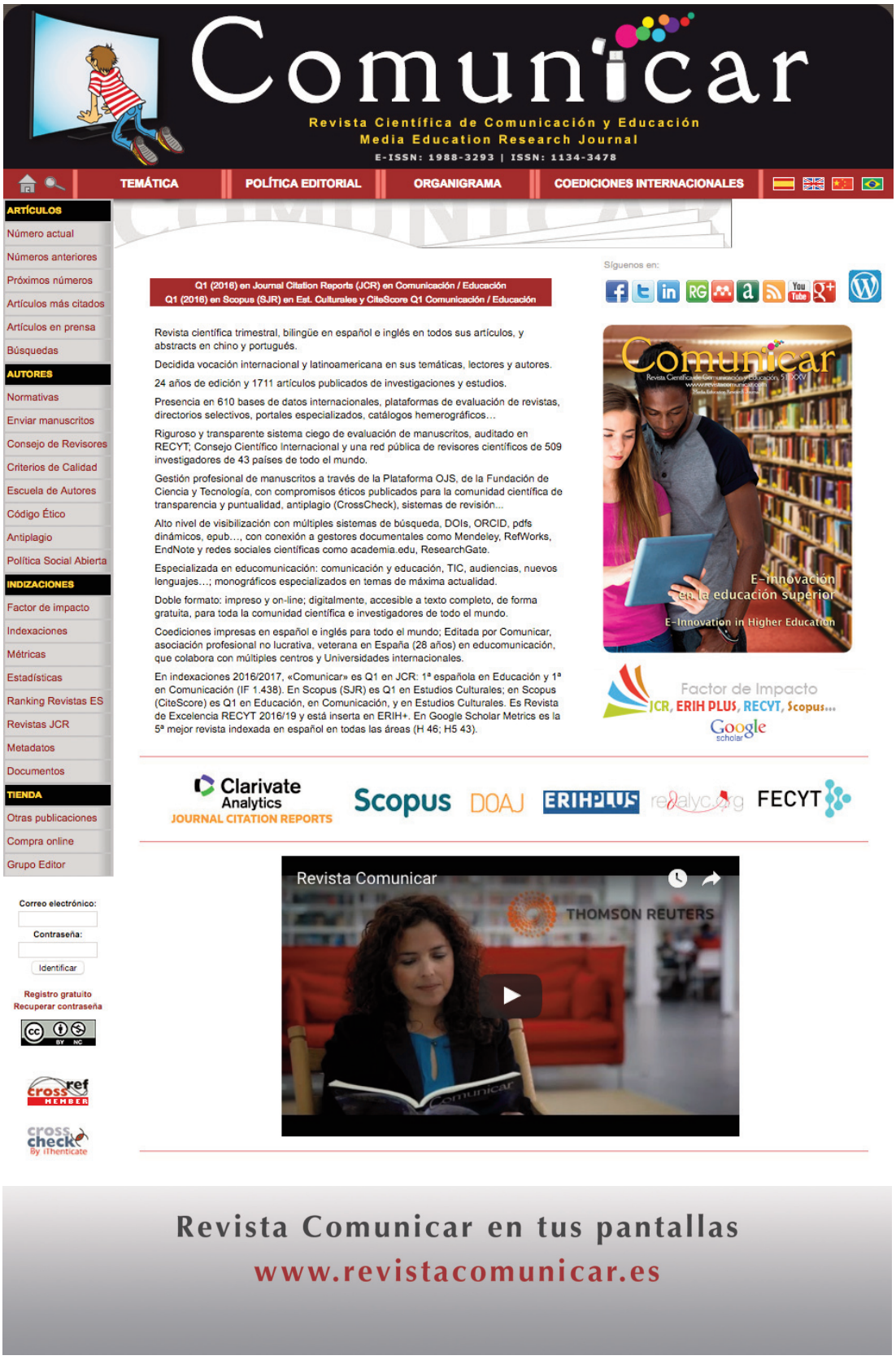
Comunicar 53

Dossier monográfico

Special Topic Issue

Ciudadanía crítica y empoderamiento social en la emergente cibersociedad

Critical Citizenship and Social Empowerment in the Emerging Cybersociety


Comunicar
Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478
TEMÁTICA
POLÍTICA EDITORIAL
ORGANIGRAMA
COEDICIONES INTERNACIONALES
ARTÍCULOS
Número actual
Números anteriores
Próximos números
Artículos más citados
Artículos en prensa
Búsquedas
AUTORES
Normativas
Enviar manuscritos
Consejo de Revisores
Criterios de Calidad
Escuela de Autores
Código Ético
Antiplagio
Política Social Abierta
INDIZACIONES
Factor de impacto
Indexaciones
Métricas
Estadísticas
Ranking Revistas ES
Revistas JCR
Metadatos
Documentos
TIENDA
Otras publicaciones
Compra online
Grupo Editor
Correo electrónico:
Contraseña:
Identificar
Registro gratuito
Recuperar contraseña
Síguenos en:
Q1 (2016) en Journal Citation Reports (JCR) en Comunicación / Educación
Q1 (2016) en Scopus (SJR) en Est. Culturales y CiteScore Q1 Comunicación / Educación
Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.
Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores.
24 años de edición y 1711 artículos publicados de investigaciones y estudios.
Presencia en 610 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos…
Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de 509 investigadores de 43 países de todo el mundo.
Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología, con compromisos éticos publicados para la comunidad científica de transparencia y puntualidad, antiplagio (CrossCheck), sistemas de revisión...
Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub…, con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como academia.edu, ResearchGate.
Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes…; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.
Doble formato: impreso y on-line; digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.
Coediciones impresas en español e inglés para todo el mundo; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (28 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.
En indexaciones 2016/2017, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 1.438). En Scopus (SJR) es Q1 en Estudios Culturales; en Scopus (CiteScore) es Q1 en Educación, en Comunicación, y en Estudios Culturales. Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H 46; H5 43).
E-innovación en la educación superior
E-Innovation in Higher Education
Factor de Impacto
JCR, ERIH PLUS, RECYT, Scopus...
Google scholar
Clarivate Analytics
JOURNAL CITATION REPORTS
Scopus
DOAJ
ERIHPLUS
redalyc.org
FECYT
Revista Comunicar
THOMSON REUTERS
Revista Comunicar en tus pantallas
www.revistacomunicar.es

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3478
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables

Meta-synthesis of Literacy for the Empowerment of Vulnerable Groups

Dra. Celia Camilli-Trujillo es Profesora del Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (España) (ccamilli@villanueva.edu) (http://orcid.org/0000-0001-7181-0068)

Dr. Max Römer-Pieretti es Profesor del Departamento de Comunicación de la Universidad Camilo José Cela (España) (mwalter@ucjc.edu) (http://orcid.org/0000-0002-8049-2898)

RESUMEN

La vulnerabilidad se traduce en grupos humanos concretos que, si bien conocen lo que ocurre alrededor de ellos en materia digital, por su propia condición social y cultural están marginados y, en ese sentido, alejados del ejercicio del derecho a la información. El objetivo ha sido analizar la alfabetización crítica, mediática y digital para el empoderamiento de grupos vulnerables. La revisión sistemática de la literatura (meta-síntesis) abarca el período comprendido entre los años 1996-2016 y arrojó 202 documentos, de los cuales 117 cumplieron con los criterios de inclusión (105 investigaciones documentales y 12 estudios cualitativos). Los resultados indican que niños, adolescentes y adultos se han beneficiado y empoderado de esta alfabetización, incluso con niveles bajos de educación, con situación de desventaja económica, con altos niveles de exclusión social o cultural. Son los espacios informales los que prevalecen para esta formación mediática y digital y la reflexión sobre la necesaria alfabetización. Se analiza también en este estudio la influencia del empoderamiento en la esfera social y personal, y las implicaciones educativas y comunicacionales para quienes tienen la responsabilidad de empoderar. Se concluye que los grupos son vulnerables si solamente se mantienen con bajos niveles de formación y que alfabetizarlos otorga el empoderamiento requerido para la vida ciudadana.

ABSTRACT

The vulnerability translates in concrete human groups that, although they know what occurs around them in a digital matter, by his own social and cultural condition they are alienated and, in this sense, away of the exercise of the information right. The aim has been to analyze the critical, media and digital literacy for the empowerment of vulnerable groups. The systematic review of the literature (meta-synthesis) covers the period between the years 1996-2016 and launched 202 documents, of which 117 fulfilled the inclusion criteria (105 documentary investigations and 12 qualitative studies). The results indicate that boys, teenagers and adults have been benefited and empowered by this literacy, many of them with low educational levels, in an economical disadvantage situation or have been alienated or excluded socially and culturally. The informal spaces for the media and digital training prevail as well as the reconceptualization reflection of the literacy, the reason why the vulnerable groups move away of his profits, like the influence of the empowerment in the social and personal sphere and the educational and communicational implications for those who have the responsibility of empower. It concludes that the groups are vulnerable if only they stay ignorant and that teach them to read and write empower them for the citizen life.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización crítica, alfabetización mediática, alfabetización digital, empoderamiento, grupos vulnerables, formación, democracia, ciudadanía.

Critical literacy, media literacy, digital literacy, empowerment, disadvantage groups, training, democracy, citizenship.

Recibido: 2017-02-26| Revisado: 2017-04-20 | Aceptado: 2017-05-09 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-01 | Páginas: 09-18

1. Introducción

Individualmente no somos capaces de controlar los medios de comunicación, como tampoco lo somos de controlar los cambios tecnológicos asociados a las comunicaciones (Giddens, 2007). El ciudadano tiene, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), el derecho de investigar informaciones. Ese solo hecho plantea que sea el propio sujeto quien se procure la información necesaria para su vida. Contemporáneamente, con la irrupción digital, el sujeto tiene la capacidad no solo de procurarse información, sino de producir con sus propios recursos información para otros (López & Aguaded, 2015).

Como exponen Area, Gutiérrez y Vidal (2012, citados por Gértudix-Barrio, Gálvez, Said-Hung, & Durán-Medina, 2016: 114) «la alfabetización es un concepto, pero también una práctica social, la cual varía de acuerdo con los contextos culturales y tecnológicos de cada tiempo». Por tanto, los procesos de alfabetización mediática, crítica y digital también pasan porque los alfabetizados tengan las habilidades de usar esas tecnologías para las que se han formado, manejando los formatos, la lectura de los medios y su interpretación (UNESCO, 2011). Esta investigación se basa en tres tipos de alfabetización –crítica, mediática y digital– con un acento importante, el empoderamiento. Cada una está definida en los párrafos siguientes.

La alfabetización crítica puede promover la alfabetización multicultural, porque está concebida para entender y asumir la heterogeneidad de culturas y subculturas que constituyen el entramado global y multicultural del mundo (Courts, 1998). Esta promueve la democracia con el desarrollo de sus herramientas mediáticas, propone la participación y permite un cambio en la comunicación social (Semali & Hammett, 1998).

La alfabetización mediática enseña a los alumnos a aprender sobre los medios, a resistir a su manipulación y a usarlos de un modo constructivo, siempre buscando que el desarrollo de estos ayude a la formación de buenos ciudadanos, competentes y motivados para la vida social (Livingstone, 2004; Semali & Hammett, 1998).

Este tipo de alfabetización convierte a estudiantes y profesores en pensadores críticos, los empodera para (Rodesiler, 2010) abarcar la variedad de tecnologías a través de las cuales los estudiantes acceden, analizan, evalúan, producen y comunican información, en oposición a ser observadores pasivos dentro de los marcos mediáticos. Todo esto se alcanza con el uso o la adquisición del dominio de la tecnología (Sperry, 2006), siendo el objetivo principal de la educación, cultivar ciudadanos activos dentro de una democracia social y política (Phillippi & Avendaño, 2011).

Evidentemente ese dominio mediático supone una serie de riesgos sobre todo en grupos vulnerables (Livingstone, 2009a) que, sumados a la serie de fenómenos de comunicaciones e información, donde también aparecen los relatos transmediáticos, que narran historias deconstruidas y reconstruibles en múltiples medios de comunicación (Jenkins, 2010), así como todo tipo de mediaciones (lenguaje, dinero, mitos) que generan confusiones a estos grupos vulnerables producto de las propias mediaciones (Livingstone, 2009b).

La alfabetización mediática (Buckingham, 2003: 36) se puede definir como «los conocimientos, habilidades y competencias que se requieren para usar e interpretar los medios». Así, la razón de la alfabetización mediática es aportar cuatro componentes: acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos. Cada uno de esos componentes soporta al otro de una manera dinámica (Livingstone, 2004). Por su parte, Hobbs (1998) aporta que la información mediática es construida, producto de la situación social, y que afecta a las personas que viven dentro de ese mundo.

Jenkins (2006a) suma a estos factores el enfoque recreativo de la tecnología de los medios que puede utilizarse a favor de asuntos de importancia cívica. Asímismo, la cultura popular conduce a formas más sustantivas de participación ciudadana, así como el control de nuevas formas de comunicación (Jenkins, 2006b).

Cuando Gilster (1997) dio a conocer al mundo el concepto de alfabetización digital, definida en términos educativos y dentro de la educación formal, el reconocimiento de la singularidad fundamental de lo digital producto de la revolución de Internet dio pie a la necesaria formación del estudiante en materia informática, que se aplica tanto al texto como a la información multimedia, evolucionando hacia una participación cultural, cívica y económica (Aabo, 2005). Fue en el momento del surgimiento de la Web 2.0 en que las necesidades de expresión, creación, compartir e interactuar con la información se modificaron, hasta convertirlas en una forma inherentemente blanda (Chase & Laufenberg, 2011).

Estas características de la comunicación las entiende Castells (2009) como multimodales, por tratarse de una forma en que no solo se es lector de lo digital, sino que se pasa a ser una persona capaz de apalancarse para la creación y publicación de contenidos digitales, es decir, se cambia el consumo en «prime time», por el consumo a «my time», que se suma a la simultaneidad de las prácticas comunicativas.

El empoderamiento es la relación del poder desde dentro de la persona, lo que genera autoconfianza, concien-

cia y asertividad sobre ese poder (Oxaal & Baden, 1997). En el caso del empoderamiento gracias a la alfabetización crítica, mediática o digital, se busca empoderar al ciudadano a fin de que su vulnerabilidad disminuya y de esa forma, alfabetizado en el simbolismo de los medios, ejerza su cuota de poder frente a los propios medios y su influencia siendo él mismo, un ser capaz de influir en aquellos que tengan interés en seguirle (Castells, 2009).

El presente estudio se justifica en el derecho básico al mundo digital y la inclusión social que promueve empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas (UNESCO, 2011).

Esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las razones para la no equidad y exclusión en educación y acceso a la información y tecnología? ¿Qué caracteriza a una alfabetización para el empoderamiento de grupos minoritarios? ¿Cuáles son las implicaciones educativas y comunicativas que favorecen un empoderamiento para este grupo de personas?

El presente estudio se justifica en el derecho básico al mundo digital y la inclusión social que promueve empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esta investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las razones para la no equidad y exclusión en educación y acceso a la información y tecnología? ¿Qué caracteriza a una alfabetización para el empoderamiento de grupos minoritarios? ¿Cuáles son las implicaciones educativas y comunicativas que favorecen un empoderamiento para este grupo de personas?

2. Materiales y métodos

La metasíntesis constituye una metodología novedosa de gran utilidad para construir, describir o explicar teorías en relación a los fenómenos de interés para las disciplinas. Ofrece evidencias fruto de un proceso riguroso de análisis, interpretación e integración de los resultados de estudios cualitativos primarios (Sandelowski & Barroso, 2003; Walsh & Downe, 2005) a lo largo de seis fases: identificar el fenómeno a estudiar (Jensen & Alien, 1996); realizar su lectura; determinar la relación entre ellos; interpretando los estudios entre sí (Beck, 2001; Nelson, 2002); sintetizando esas interpretaciones (Beck, 2001); y, expresando esas síntesis (Noblit & Hare, 2001).

La revisión de la literatura ha sido en bases de datos y portales (SCOPUS, Taylor & Francis, Science, WOS) y revistas especializadas en las áreas «education research» and «communication» («Historia y Comunicación Social», «Estudios del Mensaje Periodístico», «Comunicar», «Communication Research», «Communication and Society», «Journal of Adolescent & Adult Literacy»). Los descriptores han sido «empowerment» (tópico) y «literacy» (título) con cada una de las siguientes variantes: «media», «computer», «technology», «information», «electronic», «library», «network», Internet, «hyper» y «digital».

Los criterios de inclusión han sido: estudios documentales, estudios empíricos cualitativos, a texto completo, escritos en inglés o español, entre los años 1996 y 2016; donde se emplea la alfabetización mediática, crítica y digital a través de cursos, talleres y/o programas de formación; con la finalidad de empoderar a las personas (entendido como el proceso de adquisición de poder de los individuos que se encuentran en situación de desigualdad respecto a otros, en algunos casos de forma colectiva y en otros individual, para tomar decisiones acerca de su vida, ser partícipes y realizar cambios positivos en esta) (Aguado & al., 2010) y que pertenecen a grupos vulnerables (definidos como aquellos individuos que no solo son minorías sociales en términos cuantitativos, sino que también quienes tienen un estatus marginal y falta de potencia) (Mucchi, Pacilli, & Pagliaro, 2013).

Los documentos fueron analizados independientemente por dos investigadores. El acuerdo de los interevaluadores se codificó usando el coeficiente de Kappa (Cohen, 1968) con un resultado de .73 que, de acuerdo con Fleiss

(1981) un valor Kappa ubicado entre .40 y .75 puede interpretarse como de intermedio a bueno y, si el coeficiente es cercano al .75, se puede considerar como excelente.

El análisis cualitativo fue conducido de acuerdo a la constante comparativa del método propuesto por Glasser y Strauss (1967), en el que se usa un primer nivel de análisis (de código abierto) y un segundo nivel de análisis de (código axial), sin intentar llegar a una codificación selectiva (tercer nivel de análisis).

Se han aplicado los criterios de calidad propuestos por Lincoln y Guba (1985) como son: depedencia (los datos han sido revisados por dos investigadores), credibilidad (análisis profundo de las experiencias/vivencias de los participantes), transferibilidad (los resultados obtenidos pueden ser transferidos a contextos similares) y confirmabilidad (se han minimizado los sesgos del investigador).

3. Resultados

De un total de 202 documentos registrados, solamente 117 cumplieron con los criterios de inclusión: 105 investigaciones documentales y 12 investigaciones cualitativas. Las razones de exclusión se explican en la Figura 1.

3.1. Investigación documental

Los descriptores –en inglés y en español– en las 105 investigaciones tienen la siguiente distribución: alfabetización en medios (39), alfabetización en información (27), alfabetización digital (26), alfabetización tecnológica (8), alfabetización computacional (5), alfabetización informacional en bibliotecas (3), alfabetización de Red (3), alfabetización para Internet (3), alfabetización electrónica (2) e hyper-alfabetización (0), lo que significa que más de uno estuvo mencionado tanto en el título como en el documento:

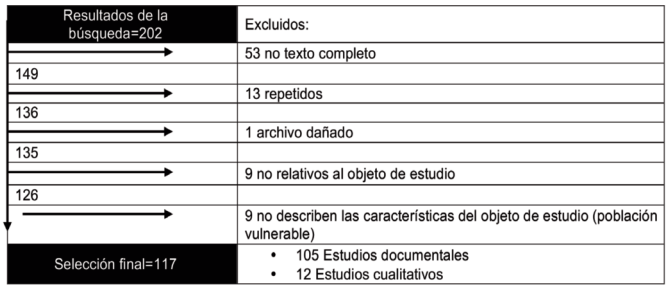


Figura 1. Diagrama de flujo.

a) Un 33,33% de los estudios analizan la «reconceptualización de la alfabetización» en la comprensión de los conceptos de la alfabetización mediática, crítica o digital. De estos, un 28,57% indagan sobre el cambio tecnológico que vino aparejado con el milenio. Otros valoran a la alfabetización como posibilidad de mejorar la aproximación de los ciudadanos y los grupos vulnerables a la democracia, los estudios sociales y lo institucional (21,42%). Casi la mitad de los estudios (42,85%) hablan de comparar la alfabetización desde una mirada crítica y controversial sobre lo que significa el acceso a la información ampliándolo a las políticas necesarias para ello. Y, en ese sentido, los retos de este tipo de alfabetización se amparan precisamente en ese atractivo que generan las TIC y de cómo, tanto la estética como la utilidad de las mismas, es capaz de despertar el interés de los diversos grupos sociales, convirtiéndose en el punto de apoyo para la alfabetización (7,14%).

b) Por otro lado, un 60% de las investigaciones destaca las «implicaciones educativas y buenas prácticas». Dominan los estudios de caso sobre la praxis educativa: su relación con el empleo (7,69%), la innovación educativa (26,92%), el bilingüismo y su paralelismo con la adquisición de herramientas sobre alfabetización electrónica (3,84%) y la renovación de estrategias docentes mediante la alfabetización mediática.

Es interesante observar cómo las capacidades de obtención de información no son solo intelectuales sino relativas al entorno (50%). Estas capacidades, empoderan al individuo y le permiten un ejercicio ciudadano dentro de la democracia. El rápido cambio de estilos y formas de obtención de información, puede convertirse en un pasaporte hacia un futuro esperanzador, sobre todo para el caso de los refugiados. Se observan interesantes comparaciones entre China y Estados Unidos relativas a las implicaciones de la alfabetización mediática en la educación y el impacto de esta formación en sus vidas o, cómo en Singapur la alfabetización mediática e informativa son parte de las políticas educativas.

En el mismo orden de ideas, lo estético es también válido a la hora de atraer a los alumnos hacia la alfabetización, sobre todo porque permite que los ciudadanos expresen sus sentimientos y percepciones al ámbito social en el que se mueven (11,53%). Así mismo, estudiar cómo mantener la atención de los estudiantes sobre diversos contenidos permite la introducción de elementos tecnológicos para la formación simultánea de elementos formales de la educación y las nuevas tecnologías.

c) No se quedan atrás los «contextos informales de alfabetización digital». Un 6,66% de los estudios velan por-

que la alfabetización digital sea oficio de las bibliotecas públicas, contexto que permite que un contingente mayor de ciudadanos se acerque a este tipo de alfabetización.

3.2. Investigación cualitativa

Los 12 estudios cualitativos que han cumplido con los criterios de inclusión, se encuentran entre los años 2000 y 2016 en revistas especializadas en el área de educación (8), educación inclusiva (2) y tecnología (2). Las edades de los participantes que se han beneficiado de la formación en alfabetización digital (4), mediática (3), tecnológica (2) y crítica (4) oscilan entre los 5 y 70 años. Esto evidencia un abanico muy amplio de intervenciones dirigidas a estudiantes desde infantil hasta la universidad, alguno de ellos con necesidades educativas especiales, así como adolescentes –algunos aborígenes o delincuentes–, adultos con niveles bajos de estudios, profesores y formadores. Un número reducido presentan problemas de aprendizaje y de desarrollo (habla y lenguaje), sufren déficit de atención con hiperactividad y trastorno de conducta desafiante. Algunos estudios están orientados exclusivamente a trabajar con mujeres en riesgo de exclusión social.

Un alto número de esos sujetos son afroamericanos, latinoamericanos y asiáticos quienes también comparten espacios con americanos nativos, encontrándose en situación de desventaja social, cultural y económica. Principalmente, la formación ha sido en las bibliotecas comunitarias, programas extraescolares, clubes, universidades comunitarias, centros educativos urbanos y públicos, espacios gubernamentales, municipios y escuelas rurales, entre otros. Las categorías que han emergido en este análisis cualititativo se resumen en tres grandes categorías (metáforas) (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los estudios sobre la base de subtemas y metáforas

Metáforas	Subtemas	Estudios cualitativos											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Analfabetos y sin poder	Barreras (in)visibles		★			★	★	★			★	★	
Dejar de ser vulnerable: alfabetización para el empoderamiento	Sociedad y democracia	★			★	★		★		★	★	★	★
	El yo social y afectivo	★	★		★		★	★	★	★	★	★	★
	El yo intelectual	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
El saber empoderar: directo al objetivo	Binomio educación-comunicación	★		★	★	★	★	★	★		★	★	

3.2.1. Metáfora 1: Analfabetos y sin poder

Esta metáfora es la que menos estudios concentra, puesto que es a partir de ella que los investigadores desarrollan sus estudios e intervenciones con grupos vulnerables. Las barreras son (in)visibles porque si hay un logro de la tecnología es que el ordenador está posicionado como un símbolo cultural, pero a pesar de ese poder, algunos estudios desvelan que los usuarios carecen de control tecnológico, lo que genera ansiedad, resistencia, desconfianza e incertidumbre acerca del uso de los mismos (Quarshie, 2004).

Mientras en la escuela se refuerza el uso de las TIC mediante su aplicación en el proceso educativo, en el hogar los alumnos se encuentran con la barrera cultural de ese uso (Iqbal, Hardaker, Ahmad, & Elbeltagi, 2014). La percepción social de las minorías étnicas es contraria a las propias identidades (Kapitzke & al., 2001) y a esa percepción distorsionada, se suma una baja esperanza de superación de los contenidos por parte de los profesores. Al no existir una continuidad cultural entre la escuela y el hogar, se producen malos entendidos que se decantan en el fracaso escolar (Dierdre, 2000).

El problema de la desigualdad ante los desafíos tecnológicos se aprecia significativamente en el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales (Kesler, Tinio, & Nolan, 2016), y mujeres en riesgo de exclusión social (Quarshie, 2004). La falta de acceso a ordenadores e Internet en los hogares y en las escuelas es un freno a la alfabetización digital y mediática (Kapitzke & al., 2001). El hecho de no contar con ordenadores propios hace que cuando se enfrentan a un ambiente tecnológico estén en desventaja (Quarshie, 2004; Ryan, 2014).

El estudiante al no prestar especial atención a la formación recibida durante la etapa de educación formal, por considerarla irrelevante y, la falta de actualización de un aprendizaje continuo, limita las posibilidades de encontrar un trabajo (Quarshie, 2004).

3.2.2. Metáfora 2: Dejar de ser vulnerable: alfabetización para el empoderamiento

En esta metáfora se concentran la mayor cantidad de estudios, toda vez que, por tratarse de la relación directa

del sujeto alfabetizado en su nueva condición de empoderado de la tecnología y los medios, es capaz de valorar los aprendizajes y el poder que le otorgan al individuo tanto para su vida, como de quienes le rodean:

a) Sociedad y democracia. Una vez que las mujeres participan en cursos de alfabetización mediática, el empoderamiento que les otorga esa formación hace que disminuya la discriminación hacia ellas (Del-Prete, Calleja, & Gisbert, 2011). No solo se trata de la ruptura de estereotipos con respecto a la formación y el acceso de los grupos vulnerables a la tecnología, sino de reducir la brecha generacional, desarrollar una actitud reflexiva sobre la justicia social (Nat, 2012) y atender necesidades educativas especiales (Kesler & al., 2016).

Uno de los valores fundamentales de los cursos de alfabetización digital está en el poso social que dejan. Las personas vulnerables se convierten en un ciudadano activo a través de los medios digitales porque (Del-Prete & al., 2011): 1) Los usa como elemento de comunicación y demostración de estar alfabetizado; 2) Vuelca su actividad comunicativa a la comprensión y producción de narrativas transmedia como parte de esa alfabetización crítica; 3) Otorgan libertad a quienes los usan a diario. Este uso por parte de los jóvenes les ayuda a entender la libertad de movimiento, a la vez que son los medios los que ayudan a hacer accesible la información para esa movilidad (Sun, Basnyat, Vadrevu, & Hian, 2013), compromiso cívico y participación comunitaria (García, Mirra, Morrell, Martínez, & Scorza, 2015; Nat, 2012).

La familia cumple un papel fundamental en la adquisición y control de la alfabetización digital y mediática en la escuela, porque los padres, al no haber recibido una formación digital entienden la necesidad de que sus hijos tengan acceso a la tecnología por tratarse de un capital social (Quarshie, 2004).

b) El yo social y afectivo. La relación con las imágenes fotográficas les permite sostener sus lazos con su historia familiar pasada, y, por lo tanto, construir y representar una cierta parte de su identidad y sus experiencias relacionadas con la tecnología (Del-Prete & al., 2011). Otras experiencias con adolescentes desvelan que las identidades se pueden construir también a través del Rap (Dierdre, 2000) y del Hip Hop (Nat, 2012).

Las habilidades de alfabetización en línea, que los estudiantes desarrollan como resultado de la actividad social en el aula, generan un cambio positivo en las actitudes hacia la tecnología, sobre sí mismos como usuarios del ordenador y hacia la escuela (Kapitzke & al., 2001). Estas son las mismas actitudes que demuestran las mujeres de edad avanzada (Del-Prete & al., 2011). En consecuencia, cuando los alfabetizados adoptan los aprendizajes como propios, obtienen mayor independencia (Kesler & al., 2016) y esa independencia se asocia a un mayor nivel de satisfacción y motivación para el logro (Kapitzke & al., 2001).

La formación se transforma en una experiencia positiva que se evidencia en beneficios en la autoconfianza, el autoconcepto y la autoestima. Esta disminuye la inseguridad y ayuda a manejar las ideas preconcebidas acerca de las propias capacidades (Del-Prete & al., 2011; Garcia & al., 2015; Lee & O'Rourke, 2006).

El incremento de la interacción social en el proceso de alfabetización es un hecho (Kapitzke & al., 2001). La formación se convierte en un espacio de oportunidades para compartir memorias individuales y colectivas, así como redefinir los roles individuales para comunicar reflexiones vitales (Del-Prete & al., 2011).

c) El yo intelectual. La formación en alfabetización de medios de comunicación cambia la forma de comprender la información mediatizada hacia un pensamiento crítico. Los cursos de alfabetización mediática dirigidos a niños pequeños permiten crear en ellos preguntas sobre género, uso de la tecnología por parte de ellos mismos, la pertinencia de los videojuegos y los anuncios publicitarios (Flores-Koulish, Deal, Losinger, McCarthy, & Rosebrugh, 2011; Lee & O'Rourke, 2006).

El empoderamiento se traduce en niveles críticos de comprensión en alfabetización mediática con respecto al pensamiento inferencial, múltiples alfabetizaciones y expresión multimodal (Kesler & al., 2016), navegación por los medios de forma segura (Nat, 2012), así como el desarrollo de actividades colaborativas (García & al., 2015).

El aprendizaje remueve barreras en torno a las tecnologías (Del-Prete & al., 2011), incrementa los niveles de alfabetización digital y mediática, fomenta el aprendizaje colaborativo y en consecuencia mejora las relaciones interpersonales (Kapitzke & al., 2001).

Algunos participantes consideran que Internet ha sido una parte importante en su proceso de aprendizaje (Quarshie, 2004; Iqbal & al., 2014). Una vez alcanzada esa necesaria alfabetización, se convierte en práctica enraizada en experiencias vitales con miras al empoderamiento y la justicia social, logrando una fusión entre lo académico y la alfabetización crítica aplicadas a través de la participación de medios digitales (García & al., 2015).

El empoderamiento es sinónimo de aprendizaje especializado (García & al., 2015), en donde los medios de comunicación son la excusa para su manejo y aplicación (Flores-Koulish & al., 2011), o en donde se aprovecha la producción multimodal de mensajes para trabajar los recursos semióticos dándoles fuerza interlocutoria a los men-

sajes (Nat, 2012). Este empoderamiento también trasciende a espacios informales, como los clubes extraescolares, en donde se potencia aquello que no es enseñado en la escuela como el manejo de lo audiovisual (Ryan, 2014).

Cuando los problemas técnicos se presentan durante las actividades online, la resolución de los mismos genera una relación equitativa en el vínculo entre profesor y estudiante (Kesler & al., 2016), porque en las dificultades, los alumnos ven que los tutores tienen que resolver problemas al mismo nivel que ellos (Kapitzke & al., 2001). También aprenden a discriminar riesgos potenciales derivados de la socialización en las redes sociales (Sun & al., 2013).

La alfabetización en los medios de comunicación puede ser capaz de disminuir los miedos en torno a la tecnología (Del-Prete & al., 2011) y fortalecer el proceso de toma de decisiones (Lee & O'Rourke, 2006), sin comprometer el disfrute de las personas frente a los medios de comunicación.

3.2.3. Metáfora 3: El saber empoderar: directo al objetivo

El binomio educación-comunicación como expresión de la sabiduría de empoderar, también tiene una importante expresión en los distintos estudios analizados. Así los límites entre el uso educativo y recreativo de la tecnología por parte de los estudiantes, plantea preguntas acerca de cómo la enseñanza debería relacionar ambos dominios. Algunos estudios desvelan que, en el caso de los jóvenes, el uso recreativo de la tecnología está separado de los usos educativos, como si ambos dominios fueran mutuamente excluyentes (Quarshie, 2004).

Mientras que todos los jóvenes estudiantes identifican a la escuela como el sitio para su primer encuentro con los ordenadores, y algunos de ellos ubican a las aulas como los lugares para continuar interactuando, no son pocos quienes critican a la escuela en el desarrollo de comportamientos y prácticas para entornos electrónicos (Iqbal & al., 2014).

Otro de los problemas relativos a la alfabetización digital y mediática obedece a que las tecnologías de aprendizaje no se han integrado en la práctica pedagógica de la mayoría de las clases en las escuelas. La inclusión de la tecnología en el curriculum es una respuesta a las inquietudes que surgen en relación a la correspondencia entre lo aprendido y lo vivido a diario (Kesler & al., 2016).

Algunos estudios desvelan la necesidad de adaptación de los diseños tecnológicos para la inclusión de personas vulnerables, porque cuando los softwares son adecuados para la formación, en especial de niños pequeños o con necesidades educativas especiales (Kesler & al., 2016), o que provienen de lugares muy desfavorecidos (Kapitzke & al., 2001), facilitan la consolidación del conocimiento y la alfabetización crítica (Lee & O'Rourke, 2006). El éxito educativo es atribuible directamente a la provisión de recursos digitales, en especial, a la formación de los docentes (Iqbal & al., 2014).

Tabla 2. Relación de las categorías con sus respectivos temas y metáforas

Dejar de ser vulnerable: empoderamiento y alfabetización	Sociedad y democracia	Inclusión Participación ciudadana, libertad y justicia social Equidad Familia y comunidad Actividades de la vida diaria
	Lo social y lo emocional	Identidad personal Actitud e independencia Motivación, confidencia, autoestima y ayuda Relaciones sociales
	El yo intelectual	Pensamiento crítico Aprendizaje permanente, especializado y nuevo Resolución de problemas y toma de decisiones
Analfabetos y sin poder	Barreras (in)visibles	Segregación y desigualdad Problemas de accesibilidad y sus derivados Falta de educación continua Ansiedad, desconfianza e incertidumbre Falta de conciencia Dependencia y problemas de socialización Costos
El saber empoderar: directo al objetivo	Binomio educación-comunicación	Difusión de la experiencia Uso académico y recreacional de la tecnología Desconexión escuela y sociedad Inclusión de la tecnología en el currículum Tecnología adaptada Experiencia previa y formación de formadores Mejora alfabetización crítica y redes sociales

El rol que ejerza el docente como creador, innovador o líder en tecnología (Kesler & al., 2016; Lee & O'Rourke, 2006) implica articular con los recursos existentes un trabajo eficiente en lo individual y en lo grupal. La experiencia ganada en la formación que han recibido, les ayuda a incorporar nuevos medios de comunicación para el desarrollo de sus clases (Flores-Koulish & al., 2011). La Tabla 2 sintetiza de manera visual los hallazgos encontrados.

4. Discusión y conclusiones

La revisión sistemática de la literatura sobre el tema de la alfabetización digital, el empoderamiento y la salida de una condición de vulnerabilidad digital que se presenta, deja entrever en cada uno de los actores del análisis, que al otorgar poder a la ciudadanía, esta adopta posiciones de control sobre sus vidas en materia de información y comunicación por ser capaz de captar la realidad creadora de mensajes. La vulnerabilidad es significativa si se queda en un plano de ignorancia, puesto que, al alcanzar los niveles de alfabetización necesarios para el ejercicio de la producción de comunicación, ese empoderamiento se hace manifiesto, permitiendo importantes transformaciones en el mundo en el que se mueven los grupos sociales estudiados.

Los grupos analizados que alcanzaron sus procesos de alfabetización ejercen el derecho a la información, y como individuos se pueden sentir –y son– empoderados de esa condición de poseedores de la sabiduría digital. En muchos de estos grupos vulnerables el empoderamiento sirvió de plataforma para el cambio social y para definir cuáles son las condiciones de inmovilismo ante los retos digitales.

Los contextos informales cada vez más cobran fuerza en la alfabetización porque representan «el mundo real» o «el contexto auténtico» (Chase & Laufenberg, 2011) en donde muchos jóvenes pueden desarrollar un dominio de alfabetizaciones digitales para el uso creativo y responsable de una amplia gama de nuevos medios de comunicación (Underwood, Parker, & Stone, 2003); o comprender el valor educativo de los vídeos de YouTube y los beneficios de reutilizar el contenido para la formación de comunidades de aprendizaje y el aprendizaje informal entre iguales (Tan, 2013); o trabajar a través de plataformas en línea como una experiencia en educación multicultural (Kim, 2016), donde los jóvenes consumen textos de los medios de comunicación producidos en lugares distantes geográficamente y componen sus propios textos multimodales en torno a esos medios.

Así, los niños que utilizan los juegos y las herramientas de las redes sociales, incrementan los niveles de motivación intrínseca, siendo una herramienta beneficiosa para estudiantes en desventaja socio-cultural que provienen de hogares con niveles bajos de formación de los padres (Reynolds & Chiu, 2013). Los textos multimodales ofrecen oportunidades a los adolescentes para el ensayo de las prácticas de alfabetización porque incrementan el nivel de compromiso y favorecen la autogestión (Brown, 2016). El uso de los videojuegos comerciales en combinación con otros medios de comunicación, desarrolla la capacidad crítica de los jóvenes estudiantes (Checa-Romero, 2016).

Ese pensamiento crítico acerca de los medios de comunicación es lo que ayuda al empoderamiento sobre los mensajes de esos medios, siendo mucho más potente que los rasgos de personalidad (Austin, Muldrow, & Austin, 2016).

La formación en alfabetización digital y mediática de grupos vulnerables (Gozálvez & Contreras-Pulido, 2014: 130) «es clave para el empoderamiento cuando se entiende que empoderar a la ciudadanía significa reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa».

Los determinantes comunes de un enfoque positivo y participativo para contrarrestar la falta personal y social del poder es el «proceso de concientización» (Freire, 1970), entendido como el desarrollo del pensamiento crítico construido por el intercambio de ideas comunes, la práctica y el conocimiento dentro de una comunidad (Campbell & Jovchelovitch, 2000). La pertenencia a una comunidad, así como el intercambio de conocimientos y argumentos, en un contexto de falta de información mediática, puede convertirse en una fuente de resistencia personal (Garmezy, 1991).

Como argumentó Dewey (1997), la educación es necesaria porque permite a la gente participar en la democracia, porque sin personas formadas, informadas, alfabetizadas y con sentido de ciudadanía, una democracia fuerte sería imposible. Existen vínculos cruciales entre la alfabetización, la democracia, el empoderamiento y la participación social en la política y la vida cotidiana. Sin el desarrollo de alfabetizaciones adecuadas, las diferencias entre los que «tienen» y los «que no» no podrán superarse, por lo que, individuos y grupos vulnerables se quedarán fuera de la nueva economía global, la sociedad en red y la cultura.

Apoyos

Este estudio es resultado del Proyecto de Investigación «Programa de actividades sobre vulnerabilidad digital» (PROVULDIG) (código: H2015/HUM-3434) del Programa de I+D en Ciencias Sociales y Humanidades 2015 de la Comunidad de Madrid (España).

Referencias

Aabo, S. (2005). The Role and Value of Public Libraries in the Age of Digital Technologies. *Journal of Librarianship and Information Science, 37*, 205-211. https://doi.org/10.1177/0961000605057855

Aguado, G., Escofet, A., & Rubio, M. (2010). Empoderamiento, tecnologías de la información y la comunicación y género. Una aproximación conceptual, en la educación revisitada. In M.J. De-Pablos (Ed.), *Ensayos de hermeneútica pedagógica* (pp. 11-18). Sevilla: Arcibel. (https://goo.gl/5JrhdR) (2016-12-12).
Austin, E.W., Muldrow, A., & Austin, B.W. (2016). Examining How Media Literacy and Personality Factors Predict Skepticism Toward Alcohol Advertising. *Journal of Health Communication*, *21*, 600-609. https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1153761
Beck, C.T. (2001). Caring within Nursing Education: A Metasynthesis. *Journal of Nursing Education*, *40*, 101-109. https://doi.org/10.3928/0148-4834-20010301-04
Brown, S. (2016). Young Learners' Transactions with Interactive Digital Texts Using E-Readers. *Journal of Research in Childhood Education*, *30*, 42-56. https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105887
Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy and Contemporary Culture*. Cambridge: UKL Polity/Blackwell. (https://goo.gl/uMrRpK) (2017-01-11).
Campbell, C., & Jovchelovitch, S. (2000). Health, Community, and Development: Towards a Social Psychology of Participation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, *10*(4), 255-270. https://doi.org/10.1002/1099-1298(200007/08)10:4<255::AID-CASP582>3.0.CO;2-M
Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
Chase, Z., & Laufenberg, D. (2011). Digital Literacies: Embracing the Squishiness of Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *54*, 535-537. https://doi.org/10.1598/JAAL.54.7.7
Checa-Romero, M. (2016). Developing Skills in Digital Contexts: Video Games and Films as Learning Tools at Primary School. *Games and Culture*, *11*, 463-488. https://doi.org/10.1177/1555412015569248
Cohen, J. (1968). Weighted Kappa: Nominal Scale Agreement Provision for Scaled Disagreement or Partial Credit. *Psycological Bulletin*, *70*(4), 213-220. https://doi.org/10.1037/h0026256
Courts, P.L. (1998). *Multicultural Literacies: Dialect, Discourses, and Diversity*. New York: Peter Lang.
Del-Prete, A., Calleja, C., & Cervera, M.M.G. (2011). Overcoming Generational Segregation in ICT: Reflections on Digital Literacy Workshop as a Method. *Gender, Technology and Development*, *15*, 159-174. https://doi.org/10.1177/097185241101500107
Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: MacMillan Publishing Co. (https://goo.gl/0sQPc7) (2017-02-22).
Dierdre, P. (2000). Rap and Orality: Critical Media Literacy, Pedagogy, and Cultural Synchronization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*, 246-252.
Fleiss, J.L. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions.* New York: John Wiley and Sons. (https://goo.gl/5XBSV2) (2016-11-08).
Flores-Koulish, S.A., Deal, D., Losinger, J., McCarthy, K., & Rosebrugh, E. (2011). After the Media Literacy Course: Three Early Childhood Teachers Look Back. *Action in Teacher Education*, *33*, 127-143. https://doi.org/10.1080/01626620.2011.569308
Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
García, A., Mirra, N., Morrell, E., Martínez, A., & Scorza, D.A. (2015). The Council of Youth Research: Critical Literacy and Civic Agency in the Digital Age. *Reading & Writing Quarterly*, *31*, 151-167. https://doi.org/10.1080/10573569.2014.962203
Garmezy, N. (1991). Resilience in Children's Adaptation to Negative Life Events and Stressed Environments. *Pediatric Annals*, *20*, 459-466. https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05
Gértrudix-Barrio, F., Gálvez, C., Said-Hung, E., & Durán-Medina, J. (2016). Digital Literacy, Media Literacy and Open Data. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *15*, 113-121. https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.113
Giddens, A. (2007). *Sociología*. Madrid: Alianza.
Gilster, P. (1997). *Digital Literacy.* New York: John Wiley.
Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
Gozálvez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. [Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación]. *Comunicar, 42*, 129-136. https://doi.org/10.3916/C42-2014-12
Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, *48*, 16-32. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x
Iqbal, J., Hardaker, G., Sabki, A.A., & Elbeltagi, I. (2014). The Face of Digital Literacy for Muslim Teenage Girls: A Comparative Study of Bradford Muslim Girl Schools. *International Journal of Inclusive Education*, *18*, 1283-1303. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.895430
Jenkins, H. (2006a). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Macarthur Foundation White Paper. Cambridge, MA and London: The MIT Press. (https://goo.gl/e9bydT) (2016-09-26).
Jenkins, H. (2006b). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (Vol. 26). New York: New York Press University. (https://goo.gl/qAabC6) (2016-12-01).
Jenkins, H. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An Annotated Syllabus. *Continuum*, *24*, 943-958. https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599
Jensen, L.A., & Allen, M.N. (1996). Meta-Synthesis of Qualitative Findings. *Qualitative Health Research*, *6*, 553-560. https://doi.org/10.1177/104973239600600407
Kapitzke, C., Bogitini, S., Chen, M., MacNeill, G., Mayer, D., Renshaw, P. (2001). Weaving Words with the Dreamweaver: Literacy, Indigeneity, and Technology. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*, 336-346.
Kesler, T., Tinio, P.P.L., & Nolan, B.T. (2016). What's Our Position? A Critical Media Literacy Study of Popular Culture Websites with Eighth-Grade Special Education Students. *Reading & Writing Quarterly, 32*, 1-26. https://doi.org/10.1080/10573569.2013.857976
Kim, G.M. (2016). Transcultural Digital Literacies: Cross-Border Connections and Self-Representations in an Online Forum. *Reading Research Quarterly, 51*, 199-219. https://doi.org/10.1002/rrq.131
Lee, L., & O'Rourke, M. (2006). Information and Communication Technologies: Transforming Views of Literacies in Early Childhood

Settings. *Early Years*, *26*, 49-62. https://doi.org/10.1080/09575140500507835
Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Vol. 9). Newbury Park, CA: Sage.
Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, *7*, 3-14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152
Livingstone, S. (2009a). *Children and the Internet. Great Expectation, Challenging Realities.* Cambridge: Polity Press.
Livingstone, S. (2009b). On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008. *Journal of Communication*, *59*, 1-18. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01401.x
Lopez, L., & Aguaded, M.C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de comunicación y educación. [Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication]. *Comunicar*, *44*, 187-195. https://doi.org/10.3916/C44-2015-20
Mucchi, A., Pacilli, G., & Pagliaro, S. (2013). *L'influenza sociale*. Bologna: Il Mulino.
Nat, T.K.C. (2012). Multimodal Hip Hop Productions as Media Literacies. *The Educational Forum*, *76*, 497-509. https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708617
Nelson, A.M. (2002). A Metasynthesis: Mothering Other-Than-Normal Children. *Qualitative Health Research*, *12*, 515-530. https://doi.org/10.1177/104973202129120043
Noblit, G., & Hare, R. (2001). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Newbury Park, CA: Sage
Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* (https://goo.gl/fDujhh) (2017-05-14).
Oxaal, Z., & Baden, S. (1997). *Gender and Empowerment: Definitions, Approaches and Implications for Policy*. Brighton, UK: BRIDGE (development - gender), Institute of Development Studies.
Phillippi, A., & Avendaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. [Communicative Empowerment: Narrative Skills of the Subjects]. *Comunicar*, *36*, 61-68. https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-06
Quarshie, S.B. (2004). Genre, Medium, and Learning to Write: Negotiating Identities, Enacting School-Based Literacies in Adulthood. *Journal of College Reading and Learning*, *34*, 75-96. https://doi.org/10.1080/10790195.2004.10850163
Reynolds, R., & Chiu, M.M. (2013). Formal and Informal Context Factors as Contributors to Student Engagement in a Guided Discovery-Based Program of Game Design Learning. *Learning, Media and Technology, 38*, 429-462. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.779585
Rodesiler, L. (2010). Empowering Students through Critical Media Literacy: *This Means War. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *83*, 164-167. https://doi.org/10.1080/00098650903505464
Ryan, V.J. (2014). The Role of After-School Digital Media Clubs in Closing Participation Gaps and Expanding Social Networks. *Equity & Excellence in Education*, *47*, 78-95. https://doi.org/10.1080/10665684.2013.866870
Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Creating Metasummaries of Qualitative Findings. *Nursing Research*, *52*, 226-233. https://doi.org/10.1097/00006199-200307000-00004; https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E
Semali, L., & Hammett, R. (1998). Critical Media Literacy: Content or Process? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *20*, 365-384. https://doi.org/10.1080/1071441980200406
Sperry, C. (2006). Seeking Truth in the Social Studies Classroom: Media Literacy, Critical Thinking and Teaching about the Middle East. *Social Education*, *70*, 37-43.
Sun, L.S., Basnyat, I., Vadrevu, S., & Chan, Y.H. (2013). Critical Literacy, Self-Protection and Delinquency: The Challenges of Participatory Media for Youths At-Risk. *Learning, Media and Technology*, *38*, 145-160. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.756515
Tan, E. (2013). Informal Learning on Youtube: Exploring Digital Literacy in Independent Online Learning. *Learning, Media and Technology, 38*, 463-477. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783594
Underwood, C., Parker, L., & Stone, L. (2013). Getting it together: Relational Habitus in the Emergence of Digital Literacies. *Learning, Media and Technology, 38*, 478-494. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770403
UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. (https://goo.gl/UnJHk1) (2017-05-14).
Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, *50*, 204-211. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social

Connected Teens: Measuring the Impact of Mobile Phones on Social Relationships through Social Capital

Dra. María-José Vidales-Bolaños es Doctora en Comunicación por la Universidad de Navarra (España) (mvidales@alumni.unav.es) (http://orcid.org/0000-0002-3982-5996)

Dra. Charo Sádaba-Chalezquer es Profesora Titular del Departamento de Empresa Informativa de la Universidad de Navarra (España) (csadaba@unav.es) (http://orcid.org/0000-0003-2596-2794)

RESUMEN

La alta penetración del teléfono móvil entre los adolescentes y su uso como medio de comunicación interpersonal ha facilitado para este público el acceso, durante los últimos veinte años, a entornos más amplios, distintos al familiar. A través de la extensión de su ámbito social, estos son capaces de establecer nuevos vínculos y relaciones más extensas, al tiempo que se enfrentan a riesgos que afectan de manera negativa a su proceso de socialización. El objetivo de este trabajo fue conocer de qué manera la comunicación mediada por la tecnología favorece o no la creación de capital social entre las comunidades de adolescentes, y cuáles son las consecuencias que pueden resultar de su uso para este grupo de edad. Para ello se propuso un índice de capital social, que permitiera conocer el impacto positivo o negativo que tienen determinados componentes de la comunicación mediada por el móvil en la creación de este recurso. Se repartieron cuestionarios entre jóvenes españoles de la ESO y Bachillerato, en colegios públicos y privados de la Comunidad Foral de Navarra. Además, se tuvo en cuenta la propia percepción de los adolescentes, sobre la incidencia del uso de este dispositivo en sus relaciones sociales. Tal como reflejan los resultados, solo a través de una medición objetiva del capital social es posible identificar aquellos componentes de la comunicación mediada que afectan de manera significativa a este recurso.

ABSTRACT

Over the past twenty years, the high penetration of mobile phones as a means of interpersonal communication, especially among adolescents, has facilitated access to broader social environments outside their own family. Through the extension of their social environment, teenagers are able to establish new and more extensive relationships, while facing risks that may negatively affect their socialization process. The aim of this article was to find out how computer-mediated communication helps or obstructs the creation of social capital between teenagers, and what are the consequences of its use for this age group. To achieve this, an index of social capital was developed in the study, designed to determine the positive or negative impact of certain components of mobile mediated communication in the creation of this intangible resource. Questionnaires were distributed among Spanish adolescents of secondary and high school age, from different public and private schools of Navarre. Furthermore, the study considered the adolescents' own perceptions about the incidence of the use of mobile phones in their social relationships. As reflected in the results, to identify the components of mediated communication that significantly affect social capital it is necessary to conduct an objective measurement of this resource.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Adolescentes, teléfonos móviles, pantallas, comunicación mediada, capital social, relaciones, comunidades, amistad.
Adolescents, mobile phones, screens, computer-mediated communication, social capital, relationships, communities, friendship.

Recibido: 2017-02-27 | Revisado: 2017-04-10 | Aceptado: 2017-05-09 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-02 | Páginas: 19-28

1. Introducción y estado de la cuestión

La tecnología digital ha adquirido gran importancia entre el público adolescente y forma parte de sus prácticas cotidianas en distintos ámbitos como el familiar, educativo y social. En ellas, el teléfono móvil ocupa un lugar importante pues se trata de un dispositivo personal que se adapta a sus particulares necesidades sociales y de consumo.

La incidencia que el móvil puede tener en las relaciones sociales de los jóvenes adquiere especial interés, pues en gran medida las comunidades de las que forman parte utilizan la tecnología para comunicarse, y este dispositivo lo facilita. Las actividades que los jóvenes realizan dentro y fuera de Internet no se separan, pero sí se influyen mutuamente (Boyd, 2014; Korchmaros & al., 2013). La función comunicativa de este dispositivo y su rápida adopción por parte de los jóvenes lo convierten en una modalidad de comunicación mediada que interesa analizar detenidamente. El objetivo de este trabajo fue conocer cómo influyen determinados componentes característicos de la comunicación mediada por el móvil en las relaciones sociales de los adolescentes y de qué manera se diferencian de aquellas que mantienen cara a cara.

La calidad de estas relaciones, que ahora se trasladan a un ámbito «online» a través de las redes sociales y las comunidades virtuales, todavía es difícil de medir, y por ello resulta útil analizar el concepto de capital social. Mediante el análisis de este recurso, y teniendo en cuenta su presencia en las comunidades o grupos de adolescentes, se pretende conocer el impacto más o menos positivo que tiene la comunicación mediada por el móvil en la calidad de sus relaciones sociales.

Se plantea la hipótesis de que la medición objetiva del capital social permite identificar componentes de la comunicación mediada por el móvil, que inciden de modo significativo en las relaciones sociales de los adolescentes.

1.1. Capital social

Entre los motivos que llevan a las personas a involucrarse en comunidades virtuales o a comunicarse con otros a través de Internet destacan especialmente recursos que son intangibles, como la búsqueda de información y opiniones, las amistades, el apoyo y confianza mutuos o el sentido de pertenencia a un grupo (Baym, 2011; Jenkins, Ford, & Green, 2015; Korchmaros & al., 2013; Smith, Himelboim, Rainie, & Shneiderman, 2015). A través del análisis de estos recursos y de los beneficios obtenidos mediante dicha participación, emerge de modo recurrente el concepto de capital social, entendido como una serie de recursos que aúna a los individuos de una comunidad, pues enriquece las relaciones que mantienen entre sí, y beneficia su desarrollo (Smith, 2014). El análisis de este recurso referido a las relaciones sociales ya ha sido objeto de investigación desde hace más de tres décadas (Bourdieu, 1980, 2002; Coleman, 1988; Bourdieu & Wacquant, 1992; Portes, 1998; 2014; Durston, 2000; Putnam, 2000, 2001; Neira, Portela, & Vieira, 2010). Tal y como explicaba Bourdieu (1986: 248), a quien se considera precursor del término, el capital social hace referencia al «agregado de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red estable de relaciones más o menos formales de conocimiento mutuo o de reconocimiento».

Bourdieu (1986) otorgaba a este concepto un sentido instrumental, destacando los beneficios que los individuos pueden acumular a través de la participación en grupos y de la construcción deliberada de relaciones con el fin de crear y obtener recursos. Distinguía dos elementos en el capital social: las redes sociales que permiten a sus miembros reclamar o acceder a distintos recursos, y la cantidad y cualidad de estos.

Años más tarde, Bourdieu y Wacquant (1992: 119) definieron el capital social como «la suma de recursos, reales o virtuales, que puede alcanzar una persona o un grupo a través de una red de relaciones de conocimiento mutuo y reconocimiento, más o menos institucionalizada». Es decir, las relaciones pueden hacer variar los recursos que se obtienen en función y forma.

Más tarde, Putnam (2000: 21) definió el capital social como «redes sociales y normas de reciprocidad asociadas a ellas», y aseguraba que este concepto adquiría formas y tamaños diferentes relacionados con distintos asuntos o problemas. En su libro «Bowling Alone», describió cómo la participación ciudadana en Estados Unidos en el siglo veinte sufrió altibajos hasta disminuir considerablemente en la actualidad, pasando de ser una sociedad civil fuerte y activa a otra más individualista. Afirmaba que el capital social que permite la conexión entre familiares, amigos y vecinos se había descompuesto provocando el empobrecimiento de las ciudades (Putnam, 2000). Este autor distinguía entre capital social inclusivo o «bridging social capital» y capital social exclusivo o «bonding social capital» para referirse a la distinta calidad de los vínculos que se generan entre las personas que forman parte de las redes. Explicaba que ciertas formas de capital social son, por elección o necesidad, hacia dentro y tienden a reforzar iden-

tidades exclusivas y grupos homogéneos; mientras que otras hacia fuera permiten relacionar una mayor diversidad de personas pero mediante vínculos más frágiles (Putnam, 2000: 22).

Además del capital social exclusivo e inclusivo, Ellison, Steinfield y Lampe (2007) analizaban otro tipo de capital social, al que llamaban «mantained», para referirse a vínculos débiles entre personas que se encuentran separadas físicamente y que les permiten mantener las relaciones a pesar de las distancias.

La extensión y la calidad de los vínculos que las personas forman entre sí, junto con factores del entorno, pueden influir en el capital social de las comunidades y en la sociedad en general. Entre estos factores, la tecnología emerge como un medio de comunicación interpersonal que facilita el acceso de los adolescentes a entornos más amplios, distintos al ámbito familiar. Por ello parece necesario analizar este concepto de manera más actualizada en relación con el uso de Internet y las pantallas digitales.

Numerosas investigaciones ya abordan la relación entre la participación de los adolescentes en las redes sociales en Internet y el capital social generado (Ellison & Vitak, 2015; Hampton, Lee, & Her, 2011; Lambert, 2015; Liu & Brown, 2014; Sádaba & Vidales, 2015; Wu, Wang, Su, & Yeh, 2013; Xie, 2014). Sin embargo, todavía deben desarrollarse métodos adecuados para medir este recurso de naturaleza intangible, de manera que pueda entenderse la influencia que la comunicación mediada por las tecnologías, y en particular por el móvil, tiene en las relaciones sociales de los jóvenes.

La función comunicativa del teléfono móvil y su rápida adopción por parte de los jóvenes lo convierten en una modalidad de comunicación mediada que interesa analizar detenidamente. El objetivo de este trabajo fue conocer cómo influyen determinados componentes característicos de la comunicación mediada por el móvil en las relaciones sociales de los adolescentes y de qué manera se diferencian de aquellas que mantienen cara a cara.

1.2. Medición del capital social generado en las comunidades

Putnam (2001) propuso unos indicadores para medir el capital social en el caso concreto de Estados Unidos. Posteriormente se han desarrollado diversas escalas que buscan medir el capital social que se produce, de manera particular, en las redes sociales en Internet (Appel & al., 2014; Hooghe & Oser, 2015; Jiang & de-Bruijn, 2014). Williams (2006) se preguntaba sobre la calidad o características de las relaciones que se forman en Internet, y proponía su análisis mediante las Escalas de Capital Social en Internet (ECSI). Además, sugería la posible distinción entre el capital social que se construye a través de Internet y las tecnologías, y aquel que se construye en el ámbito físico.

Partiendo de la idea de que el móvil es capaz de reforzar lazos estrechos entre personas, Schrock (2016) analiza el impacto que diferentes usos de Facebook, a través del móvil, tienen en el capital social de los individuos. Entre sus conclusiones explicaba que lo que define principalmente la conexión emocional que se produce a través del uso de este dispositivo es la frecuencia con la que los individuos crean, editan y publican imágenes y vídeos, y no tanto el contenido de estos medios. Se presentan, por tanto, ciertos elementos (affordances) de los móviles que los distinguen de otras tecnologías, y que podrían incidir de modo particular en la generación de capital social en las comunidades.

En su intento por conocer el impacto que Internet y el móvil tienen en el capital social de las comunidades, Katz, Rice, Acorda, Dasgupta y David (2004) analizaron distintos componentes de la comunicación mediada que pueden afectar a este recurso: las interacciones en Internet y en el ámbito físico, el número de contactos, la composición de las comunidades, la frecuencia y la espontaneidad de la comunicación, la localidad/globalidad de los contactos, la confianza, las distancias, la rapidez, la identidad y el control. Al considerar el teléfono móvil en particular, su teoría se distingue de las desarrolladas por Hooghe y Oser (2015), Jiang y de-Bruijn (2014), más centradas en el impacto

que Internet en general, y otros medios tradicionales como la televisión, tienen sobre el capital social. Por eso adquiere un interés especial en este trabajo al adecuarse al tema sobre el impacto que el móvil puede tener en las relaciones sociales de los jóvenes.

Aunque en su investigación Katz y otros (2004) mencionaban diez componentes de la comunicación mediada por el móvil que pueden influir sobre el capital social, se propone reformular este elenco, ya que algunos de ellos podrían ser vistos como consecuencia y no tanto como un elemento de la comunicación mediada. La confianza, por ejemplo, junto con la cooperación, la efectividad institucional o el apoyo mutuo, podrían considerarse consecuencias del capital social (Putnam, 2000: 22).

En línea con Papacharissi (2005), Schrock (2016: 8) afirma que los medios sociales móviles no constituyen un nuevo entorno relacional, sino que resultan nuevas formas de afinar el contacto social, gestionar el tiempo y expresar la identidad. Por eso, los más jóvenes no siempre distinguen entre el mundo virtual en Internet y otro físico, pues las actividades que realizan y las relaciones que mantienen con otras personas de su edad se mezclan de forma continua, en ambos contextos (Bauwens, 2012). No obstante, Katz y otros (2004) creen que solo la correcta distinción entre el mundo virtual y real permitirá que la comunicación y las relaciones que establecen sean positivas.

En el siguiente apartado se explica el trabajo de campo que se ha llevado a cabo entre adolescentes, para conocer cómo usan el móvil y de qué manera influye en sus relaciones.

2. Material y métodos

Se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Influye la comunicación mediada por el móvil en las relaciones sociales de los jóvenes?
- ¿Cuál es la percepción de los adolescentes sobre la influencia del uso del móvil en sus relaciones sociales?
- ¿Qué relación existe entre el capital social percibido y el capital social objetivo que se genera en las comunidades de adolescentes, mediante el uso del móvil?

Para responder a estas preguntas de investigación y conocer la incidencia que tiene el uso del móvil en las relaciones sociales de los jóvenes, se tuvo como referencia la teoría de Katz y otros (2004) sobre los componentes de la comunicación mediada que influyen en el capital social de las comunidades. Siguiendo el propio planteamiento realizado por estos autores, se optó por medirlos de modo indirecto estableciendo para cada uno de ellos variables que ayudaran a conocer el comportamiento de los adolescentes respecto a cada componente. En la elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta los diez componentes mencionados por Katz y otros (2004), pero en el análisis posterior solamente se seleccionaron aquellos que, de manera clara, explican el impacto que la comunicación mediada por el móvil puede tener en el capital social. La Tabla 1 muestra la relación de los componentes con las preguntas 18-44 del cuestionario.

Tabla 1. Componentes de la comunicación mediada según Katz y otros (2004) y variables asociadas

Componentes de la CMC	Variables
Interacciones en Internet y en el ámbito físico	- Frecuencia en el acceso a Internet en el móvil - Importancia de este espacio - Frecuencia de las actividades en persona
Número de contactos	- Número de contactos en su principal red social - Con quiénes se relacionan principalmente - Conocimiento de estas personas en Internet
Composición de las comunidades	- Relaciones a través del móvil - Relaciones en el ámbito físico
Frecuencia, espontaneidad	- Frecuencia de la comunicación a través del móvil - Posición activa/pasiva
Localidad/globalidad	- Principal relación mediante el móvil - Relación fuerte/débil
Confianza	- Cantidad de información compartida en el móvil - Información básica/íntima/ambas - Espacios abiertos/privados - Comunicación cara a cara
Distancias	- Cercanía con amigos mediante el móvil - Lejanía con amigos mediante el móvil
Rapidez	- Rapidez en las propias respuestas - Rapidez en las respuestas ajenas
Identidad	- Importancia a los comentarios que aparecen en las redes sociales - Frecuencia del cambio de la foto de perfil - Necesidad de comunicar o no lo que te ocurre - Frecuencia en el uso del móvil cuando estás solo
Control	- Límites o prohibiciones - Posibilidad de decir todo lo que piensas - Indicar ubicación

Cada una de estas variables se tradujo en preguntas en un cuestionario, utilizando la escala de Likert con respuestas del 1 al 5 según aumentara su frecuencia, cantidad o importancia. También se incluyeron preguntas que permitieron definir el perfil tecnológico de los jóvenes encuestados, y que mostraron usos generales sobre las redes

sociales en Internet. En total fueron 45 preguntas, la mayoría de respuesta única y solo en dos ocasiones de respuesta múltiple. La validación del cuestionario, para la que se contó con una muestra representativa y se obtuvieron datos significativos, permitió incluir correcciones y eliminar dos preguntas que no aportaban información relevante.

2.1. Diseño de la muestra

La distribución de la muestra se realizó de manera proporcional según los tipos de colegio, público o privado, y según el nivel del curso académico, incluyendo la ESO y Bachillerato. Se tuvo en cuenta la población total de estudiantes de ESO y de Bachillerato, en la Comunidad Foral de Navarra (MECD, 2016).

En un intervalo de confianza del 95% y con un margen de error del 5%, el tamaño mínimo de la muestra recomendado es de 552 alumnos. Después de añadir un 10% de efectos de agrupamiento o «clustering effects» por cada tipo de colegio, y un 5% de errores de recogida o «error collection», se recogió un total de 674 cuestionarios, y con ello se cubrió un 97% de la muestra necesaria para realizar este análisis de un modo representativo.

2.2. Métodos

Para medir el capital social percibido por los adolescentes se usó la última pregunta del cuestionario, en la que responden si piensan que sus relaciones mejoran a través de la comunicación mediada por el móvil; y estos resultados se contrastaron con una medición objetiva del capital social. Para ambos tipos de capital social se realizó un análisis de regresión lineal para conocer la dependencia de cada uno de ellos en relación con las variables sexo, curso académico, estructura familiar, y también otras que tienen que ver con el uso del móvil.

A continuación, se muestra la fórmula (en su forma más simplificada) que fue utilizada en el análisis de regresión: $Y_i=\beta0+\beta1T_i+\beta2X_i+\beta3C_i+\varepsilon_i$.

Donde Y_i es la variable dependiente, T_i es la variable de asignación, X_i abarca otras variables explicativas de importancia que se desean analizar, C_i abarca todas las variables de control (para mitigar el riesgo de la variable omitida), y εi es el término de error. Cada regresión se controló por heterocedasticidad mediante el método estándar White.

En el caso del capital social objetivo, se elaboró un índice de capital social utilizando el método de análisis de componentes principales (ACP), para conocer la importancia de los componentes que manifiestan con mayor claridad el impacto positivo o negativo que la comunicación mediada puede tener en este recurso[1]. Los componentes que conforman el índice del capital social son cuatro: 1) frecuencia de la comunicación a través del móvil, 2) frecuencia de las actividades con amigos en persona, 3) diversidad de los grupos con los que se comunican a través del móvil, 4) diversidad de los grupos con los que se comunican fuera de Internet (Tabla 2).

Tabla 2. Índice del capital social objetivo

Pregunta	Descripción	Respuestas
Nº 26	Frecuencia de la comunicación con amigos a través del móvil	(1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre
Nº 20	Frecuencia de las actividades con amigos en persona	(1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre
Nº 24	Principal relación a través de Internet en el móvil	(1) Gente de mi colegio, (2) De mi barrio, (3) Familiares cercanos, (4) De otros colegios, (5) De otros barrios
Nº 25	Principal relación fuera de Internet, en persona	(1) Gente de mi colegio, (2) De mi barrio, (3) Familiares cercanos, (4) De otros colegios, (5) De otros barrios

Al separar estos componentes entre aquellos que se refieren al ámbito «online», y los que explican la realidad en el ámbito «offline», se analizaron dos tipos de capital social objetivo: capital social móvil y capital social físico. También se realizaron análisis de regresión lineal para estas variables dependientes, de manera que pudieran identificarse aquellas variables significativas en el crecimiento o disminución de este recurso en un ámbito más específico.

Además se analizaron los conceptos identidad y confianza, y se realizó un análisis de regresión lineal para cada uno de ellos. Ambos conceptos son considerados por Katz y otros (2004) como componentes de la comunicación mediada por el móvil. Sin embargo, aquí se analizaron de forma separada pues no parece claro si se trata de elementos independientes o consecuencias de un aumento o disminución del capital social. Por un lado, se midió la confianza a través de una sola variable. Al realizar el análisis de regresión lineal, se analizó la influencia más o menos significativa que tienen ciertas variables en la cantidad de información que los jóvenes comparten, de manera que quedara reflejada la confianza producida en sus relaciones sociales.

Por otro lado, para analizar la identidad se realizó un índice de la misma manera que el capital social objetivo,

formado por dos variables: 1) la importancia que los adolescentes dan a los comentarios que reciben a través de las redes sociales, y 2) la frecuencia con la que cambian su foto de perfil. También se utilizó el método de análisis de los componentes principales (ACP), con el fin de entender la importancia de cada uno de los componentes que conforman el índice. Mediante un análisis de regresión lineal se identificaron algunas de las variables que afectan de forma significativa a la construcción de su propia personalidad.

La construcción que los adolescentes pueden hacer de sí mismos a través del móvil podría considerarse un elemento independiente, sin ser causa o efecto del capital social. El análisis realizado permite conocer el impacto que algunas variables de la comunicación mediada pueden tener en la configuración de la propia personalidad, reconociendo que existen también otras prácticas no virtuales que influyen en este proceso.

3. Análisis y resultados

Los resultados pueden dividirse en tres partes: 1) análisis sobre las variables que influyen de manera significativa en el capital social de las comunidades de adolescentes, 2) análisis sobre la confianza generada mediante el uso del móvil, 3) análisis sobre la influencia de ciertas variables en la construcción de la propia identidad.

Tal como muestran los resultados de la Tabla 3, existe muy poca relación entre las variables sociodemográficas, las formas particulares de uso del móvil, y la percepción que los jóvenes tienen acerca del impacto de uso de este dispositivo en sus relaciones sociales. Sin embargo, a través del índice de capital social, es posible conocer de forma objetiva la manera en que ciertas variables de la comunicación mediada y otras como el sexo, curso académico y estructura familiar afectan a este recurso.

Tabla 3. Impacto del móvil en el capital social de las comunidades

	Variables dependientes			
	Percepción	CSTotal	CSFísico	CSMóvil
Variables independientes	(Coeficiente/ Error estándar)	(Coeficiente/ Error estándar)	(Coeficiente/ Error estándar)	(Coeficiente/ Error estándar)
Constante	1,51* / (0,39)	82,65* / (29,01)	1,11*** / (0,67)	2,97* / (1,04)
Calidad de contactos	-016 / (0,18)	1,88 / (16,22)	0,47** / (0,24)	0,19 / (0,49)
Número de contactos	-0,05 / (0,03)	9,84* / (2,62)	0,16* / (0,06)	0,33* / (0,08)
Principal relación móvil	-0,01 / (0,03)	-0,89 / (2,27)	0,03 / (0,03)	-0,04 / (0,04)
Rapidez respuestas	-0,01 / (0,05)	2,69 / (3,84)	-0,03 / (0,08)	-0,03 / (0,13)
Rapidez otras respuestas	-0,01 / (0,06)	-2,11 / (4,03)	0,06 / (0,09)	0,10 / (0,12)
Relaciones barrio	0,10 / (0,08)	-2,56 / (5,45)	0,59* / (0,13)	0,39** / (0,16)
Relaciones ciudad	0,17 / (0,13)	26,18** / (11,50)	0,55*** / (0,30)	0,58*** / (0,33)
Relaciones Comunidad Autónoma	-0,07 / (0,08)	-7,43 / (6,39)	0,34* / (0,12)	-0,03 / (0,17)
Relaciones país	0,14 / (0,09)	1,51 / (6,91)	0,21 / (0,14)	0,37*** / (0,20)
Control	-0,01 / (0,05)	2,57 / (3,23)	0,02 / (0,07)	0,04 / (0,09)
Curso	-0,01 / (0,03)	9,23* / (1,92)	0,01 / (0,05)	0,13** / (0,06)
Sexo	-0,09 / (0,09)	23,40* / (7,08)	0,54* / (0,14)	0,80* / (0,20)
Estructura familiar	-0,09 / (0,12)	1,46 / (7,50)	-0,31** / (0,13)	-0,30 / (0,23)
Móvil propio	0,18** / (0,07)	10,32*** / (6,29)	0,11 / (0,18)	0,50** / (0,19)
Juegos	-0,19* / (0,06)	13,78** / (7,09)	-0,16 / (0,18)	-0,33 / (0,22)
R-squared	0,10	0,28	0,33	0,31
F-statistic	4,91	16,61	20,48	18,94

* Significativa al 1%, ** Significativa al 5%, *** Significativa al 10%
Resultados Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO).

Los resultados muestran que el número de contactos y la relación con personas de ámbitos más amplios, distintos al propio barrio, influyen de manera positiva en el capital social generado en ambos espacios. Tanto el sexo como el curso académico afectan de modo positivo en la creación de este recurso, lo que significa que su crecimiento puede ser mayor según se trate de chicas y también en la medida en que sean cursos más avanzados. También la variable sobre la posesión o no de un teléfono móvil propio resulta especialmente significativa: cuanto más personal es el dispositivo (no compartido) mayores son las posibilidades de aumentar el capital social.

En el caso del capital social físico, conformado por las variables que tienen que ver con las actividades realizadas y la composición de las comunidades en este ámbito, tanto el número de contactos como la calidad de estos resultan significativos. La calidad de los contactos consiste en una variable creada al dividir el número total de contactos con quienes los jóvenes se relacionan a través del móvil entre los contactos principales. Por lo tanto, puede decirse que cuanto mayor es el número y la calidad de los contactos, mayor es el impacto que el uso de este dispositivo tiene en el capital social físico. También resulta significativa la relación con personas de ámbitos más amplios. Por último, el sexo y la estructura familiar influyen en la creación de este recurso.

El número de contactos influye también de manera significativa en el capital social móvil. Los indicadores que sirven para medir este recurso son la frecuencia de la comunicación «online» y la composición de las comunidades en este ámbito. Este recurso se ve afectado de manera significativa por las relaciones con entornos más extensos, además del propio barrio, incluyendo a personas de la ciudad y del país en general; de la misma manera se ve afec-

tado por el sexo y el curso académico. Además, la posesión de un móvil propio influye especialmente en la creación de capital social «online».

Cabe señalar por último, el impacto significativo que tienen algunas aplicaciones como los juegos en el capital social percibido y objetivo. De manera especial en este último, los resultados reflejan la influencia que los juegos «online» tienen en una comunicación más frecuente y en la interacción con grupos más diversos, de manera que permiten el crecimiento del capital social en general.

Tabla 4. Impacto del móvil en la confianza generada

Variables independientes	(Coeficiente/Error estándar)
Constante	-0,29* / (0,63)
Capital social objetivo	0,01* / (0,00)
Información básica, íntima, ambas	0,39 / (0,07)
Espacios abiertos o privados	0,25* / (0,08)
Comunicación cara a cara	0,65* / (0,19)
Sexo	0,15 / (0,16)
Curso	0,04 / (0,05)
Estructura familiar	-0,13 / (0,23)
Móvil propio	-0,12 / (0,15)
Juegos	-0,04 / (0,18)
R-squared	0,45
F-statistic	59,45

* Significativa al 1%, ** Significativa al 5%, *** Significativa al 10%
Resultados Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO).

Como se ha explicado antes, la confianza generada mediante la comunicación móvil se ha medido como un componente aparte de los mencionados por Katz y otros (2004). Los resultados que aparecen en la Tabla 4, muestran la manera en que el capital social objetivo influye de manera positiva en la generación de confianza, que se traduce en una mayor cantidad de información compartida mediante el móvil. También el tipo de espacios que utilizan para comunicarse, en la medida en que pasen de medios abiertos a otros más privados, influye en la creación de este recurso. Por último, la preferencia de los jóvenes por comunicarse con otras personas cara a cara, incide de manera positiva en la confianza, y por eso es capaz de enriquecer las relaciones que mantienen entre sí.

El tercer y último análisis que aparece reflejado en la Tabla 5, tiene que ver con aquellas variables que inciden de manera significativa en la construcción de la propia identidad. En el caso del sexo, son las chicas quienes tienden más a prácticas como cambiar de manera frecuente su foto de perfil, o a dar mayor importancia a los comentarios que reciben a través del móvil. La necesidad de comunicar todo lo que les ocurre y de mirar el móvil cuando están solos son variables que, en general, afectan al proceso de construcción de la identidad. Por último, entre las aplicaciones que resultan especialmente significativas por su relación con esta variable dependiente, se encuentra WhatsApp, cuyo uso puede incidir en los comportamientos que reflejan la necesidad de muchos jóvenes de decidir quiénes son a través de Internet.

Tabla 5. Impacto del móvil en la construcción de la identidad personal

Variables independientes	(Coeficiente/ Error estándar)
Constante	1,76** / (0,98)
Comunicación o no de la información	0,24* / (0,09)
Frecuencia uso móvil al estar solo	0,17*** / (0,10)
Sexo	0,68* / (0,18)
Curso	0,01 / (0,06)
Estructura familiar	-0,29 / (0,24)
Móvil propio	-0,49 / (0,50)
WhatsApp	1,16** / (0,48)
Instagram	-0,10 / (0,21)
Facebook	-0,03 / (0,18)
R-squared	0,32
F-statistic	34,54

* Significativa al 1%, ** Significativa al 5%, *** Significativa al 10%
Resultados Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO).

4. Discusión y conclusiones

Son muchas las conclusiones que se pueden extraer del estudio realizado. En primer lugar, se acepta la hipótesis que afirma la necesidad de una medición objetiva del capital social para identificar componentes de la comunicación mediada por el móvil que influyen de modo significativo en este recurso. El impacto reflejado en los resultados, a través de la elaboración de un índice de capital social, se diferencia significativamente del percibido por los propios jóvenes.

Entre las variables sociodemográficas que influyen en el capital social objetivo destacan el curso académico, que influye en las relaciones que mantienen en el ámbito «online», mientras que la estructura familiar tiene un impacto relevante en las relaciones fuera de Internet. Por su parte, la variable sexo tiene un impacto significativo en el capital social total.

La comunicación mediada por el móvil influye de forma positiva en las relaciones sociales de aquellos adolescentes que se muestran más capaces de conciliar sus actividades dentro y fuera de la Red, como por ejemplo, cuan-

En este mismo contexto, la **frecuencia de uso** de las redes sociales constituye una de las dimensiones que mayor incidencia tiene en la generación de capital social entre los adolescentes. Esta variable, de carácter cuantitativo, recoge el número de accesos diarios a la plataforma y el tiempo acumulado de conexión, y ha sido identificada como un predictor significativo de la amplitud y diversidad de los grupos de comunicación que los jóvenes gestionan a través del móvil (Katz & al., 2004; Schrock, 2016). Sin embargo, conviene matizar que una mayor frecuencia de acceso no conlleva necesariamente una mejora proporcional en la calidad de los vínculos establecidos: cuando el uso se vuelve excesivo o compulsivo, puede derivar en el desplazamiento de las interacciones cara a cara, con efectos potencialmente negativos sobre el capital social físico de los adolescentes (Boyd, 2014; Vanden-Abeele, 2016). Por ello, el análisis de esta dimensión resulta especialmente pertinente en el diseño de índices de capital social que busquen integrar tanto el ámbito online como el offline.

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293 • Páginas 19-28

do se comunican con cierta frecuencia a través del móvil, a la vez que mantienen el mismo o mayor contacto con sus amigos fuera de Internet. También ocurre cuando el grupo de amigos que gestionan a través de este dispositivo incluye a personas de otros colegios, barrios o ciudades, permitiendo una mayor diversidad. La interacción online a través del móvil y las relaciones fuera de Internet se complementan, de modo que no se producen desequilibrios que afectan negativamente a sus relaciones sociales.

El análisis realizado de forma independiente en ambos espacios, dentro y fuera de la Red, fue posible mediante la elaboración de un índice que tuviera en cuenta la frecuencia con la que los jóvenes se comunican y la diversidad de los grupos que forman. De acuerdo con los resultados, determinados componentes de la comunicación mediada por el móvil, como el número de contactos y la localidad o globalidad de las relaciones, impactan significativamente en ambos tipos de capital social, y por ello tendrían que desarrollarse de modo equilibrado en los dos espacios. Otros, como la calidad de los contactos que mantienen, afectan especialmente a las relaciones en el ámbito fuera de Internet, por lo que parece necesario mantenerlas y reforzarlas. Tal como lo explicaban Turkle (2011) y Baym (2011), asegurar el contacto cara a cara es vital para conseguir que el uso del móvil tenga un impacto positivo en las relaciones sociales de los adolescentes. Por lo tanto, además de la capacidad de distinguir ambos espacios, para que la comunicación mediada sea positiva es necesario crecer en el número de contactos y ámbitos de relación de modo equilibrado, prestando atención al contacto físico y a elementos sociales que permitan el trato con otras personas.

En el trabajo se analizó también el grado de confianza que se genera en la comunicación mediada y que, de acuerdo con los resultados, se relaciona de manera positiva con el índice de capital social. Esto apoya el argumento de Putnam (2000), para quien la confianza es una consecuencia y no un elemento constitutivo del capital social. El uso de espacios privados para comunicarse y la posibilidad de hacerlo también cara a cara, destacan por su incidencia positiva en este recurso.

Por último, la construcción de la propia identidad mediante el uso del móvil se ve especialmente afectada por el uso de WhatsApp, que se relaciona de forma significativa con la importancia que, de manera particular las chicas, dan a los comentarios de lo que comparten a través de Internet, y con la frecuencia con que cambian su foto de perfil en las redes sociales.

En el futuro, sería relevante profundizar en la relación entre un mayor afán de construcción de la imagen personal en espacios virtuales y la calidad de las relaciones sociales que mantienen los jóvenes. Habría que indagar de qué manera esta influencia puede ser positiva, sin convertir el móvil en un dispositivo indispensable para su desarrollo personal y social. Resultaría también útil conocer qué prácticas fuera de Internet permiten contrarrestar el efecto que tiene una dependencia excesiva o inadecuada del móvil.

Cabría considerar también trasladar este índice a grupos de adolescentes en otros contextos territoriales. Aunque se trata de un trabajo realizado en la Comunidad Foral de Navarra, el uso del móvil se ha convertido en una práctica habitual entre los jóvenes en diferentes culturas (Campbell, Ling, & Bayer, 2014; Ling & Bertel, 2013; Mascheroni & Olafsson, 2016; Vanden-Abeele, 2016), y pueden surgir distintas percepciones y usos de este dispositivo que podrían afectar de un modo particular a sus relaciones sociales.

Notas

[1] Este método está alineado con los trabajos de Vyas y Kumaranayake (2006) y permite calcular ciertos valores llamados «vectores propios» que se basan en correlaciones entre variables. Estos vectores se utilizaron como pesos asignados a cada variable en el índice, con el fin de identificar aquellas variables con mayor influencia sobre la dirección de este. A pesar de que se trata de variables ordinales, tienen los mismos valores y son significativas en el mismo sentido, y por ello es válido utilizar este método. En este caso se utilizó únicamente la primera variable de los componentes principales.

Referencias

Appel, L., Dadlani, P., Dwyer, M., Hampton, K., Kitzie, V., Matni, Z.A., … Teodoro, R. (2014). Testing the Validity of Social Capital Measures in the Study of Information and Communication Technologies. *Information, Communication & Society, 17*(4), 398-416. https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.884612

Bauwens, J. (2012). Teenagers, the Internet and Morality. Generational Use of New Media. In E. Loos, L Hadoon, & E. Mante-Meijer (Eds.), *Generational Use of New Media* (pp 31-48). London: Routledge. (https://goo.gl/tzMhBF).

Baym, N.K. (2011). *Personal Connections in the Digital Age. Digital Media and Society Series, 1*. Cambridge: Polity Press. (https://goo.gl/z9fn4K).

Bourdieu, P., & Wacquant, L.J. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press. (https://goo.gl/UUSGTt).

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. In *Actes de la recherche en sciences sociales,* 31, 2-3. (https://goo.gl/Yai2bA).

Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. Readings in Economic Sociology. In N. W. Biggart (Ed.), *Readings in Economic Sociology* (pp. 280-291). Oxford: Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15
Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens.* Yale University Press. (https://goo.gl/K5CrLF).
Campbell, S.W., Ling, R., & Bayer, J.B. (2014). The Structural Transformation of Mobile Communication: Implications for Self and Society. In Oliver, M.B., & Raney, A. (Eds.), *Media and Social Life.* New York, NY: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315794174
Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. (https://goo.gl/63Dmef).
Durston, J. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* Serie Políticas Sociales, 38. (https://goo.gl/MfHkwq).
Ellison, N.B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook "Friends": Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
Ellison, N., & Vitak, J. (2015). *Social Network Site Affordances and Their Relationship to Social Capital Processes. The Handbook of the Psychology of Communication Technology*, 203-227. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118426456.ch9
Hampton, K.N., Lee, C., & Her, E.J. (2011). How New Media Affords Network Diversity: Direct and Mediated Access to Social Capital Through Participation in Local Social Settings. *New Media & Society*, *13*(7), 1031-1049. https://doi.org/10.1177/1461444810390342
Hooghe, M., & Oser, J. (2015). Internet, Television and Social Capital: the Effect of "Screen Time" on Social Capital. *Information, Communication & Society.* (http://goo.gl/ur6JUK).
Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en Red*. Barcelona: Gedisa. (https://goo.gl/XRYKeB).
Jiang, Y., & de-Bruijn, O. (2014). Facebook Helps: A Case Study of Cross-Cultural Social Networking and Social Capital. *Information, Communication & Society*, *17*(6), 732-749. https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.830636
Katz, J., Rice, R., & Acord, S. (2004). Personal Mediated Communication and the Concept of Community in Theory and Practice. In Kalbfleisch, P.J. (Ed.), *Communication and Community, Communication Yearbook 28* (pp. 315-371). Mahwah, NJ: Erlbaum. (http://goo.gl/2Z22Ci).
Korchmaros, J.D., Ybarra, M.L., Langhinrichsen-Rohling, J., Boyd, D., & Lenhart, A. (2013). Perpetration of Teen Dating Violence in a Networked Society. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *16*(8), 561-567. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0627
Lambert, A. (2015). Intimacy and Social Capital on Facebook: Beyond the Psychological Perspective. *New Media & Society.* https://doi.org/10.1177/1461444815588902
Ling, R., & Bertel, T. (2013). Mobile Communication Culture among Children and Adolescents. *Handbook of Children, Adolescents and Media*. https://doi.org/10.4324/9780203366981.ch15
Liu, D., & Brown, B.B. (2014). Self-disclosure on Social Networking Sites, Positive Feedback, and Social Capital among Chinese College Students. *Computers in Human Behavior*, *38*, 213-219. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.06.003
Mascheroni, G., & Olafsson, K. (2016). The Mobile Internet: Access, Use, Opportunities and Divides among European Children. *New Media & Society*, *18*(8), 1657-1679. https://doi.org/10.1177/1461444814567986
MECD (Edición 2016). *Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014.* (https://goo.gl/kMaV7I).
Neira, I., Portela, M., & Vieira, E. (2010). Social Capital and Growth in European Regions. *Regional and Sectoral Economic Studies*, *10*(2). (https://goo.gl/DCjmGk).
Papacharissi, Z. (2005). The Real-Virtual Dichotomy in Online Interaction: New Media Uses and Consequences Revisited. *Annals of the International Communication Association*, *29*(1), 216-238. https://doi.org/10.1080/23808985.2005.11679048
Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, *24*(1), 1-24. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1
Portes, A. (2014). Downsides of Social Capital. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *111*(52), 18407-8. https://doi.org/10.1073/pnas.1421888112
Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* New York: Simon & Schuster. https://doi.org/10.1145/358916.361990
Putnam, R.D. (2001). Social Capital: Measurement and Consequences. *Canadian Journal of Policy Research*. (https://goo.gl/j562qr).
Sádaba, C., & Vidales, M.J. (2015). El impacto de la comunicación mediada por la tecnología en el capital social: adolescentes y teléfonos móviles. *Virtualis*, *11*(1), 75-92. (https://goo.gl/0kk6xK).
Schrock, A.R. (2016). Exploring the Relationship between Mobile Facebook and Social Capital: What Is the "Mobile Difference" for Parents of Young Children? *Social Media & Society*, *2*(3). https://doi.org/10.1177/2056305116662163
Smith, M.A. (2014). Mapping Online Social Media Networks. In Alhajj, R., & Rokne, J. (Eds.), *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining* (pp. 848-857). New York: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6170-8_331
Smith, M.A., Himelboim, I., Rainie, L., & Shneiderman, B. (2015). The Structures of Twitter Crowds and Conversations. In S.A. Matei; M.G. Russell, & E. Bertino (Eds.),*Transparency in Social Media* (pp. 67-108). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18552-1_5
Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why we Expect more from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
Vanden-Abeele, M.M. (2016). Mobile Lifestyles: Conceptualizing Heterogeneity in Mobile Youth Culture. *New Media & Society*, *18*(6), 908-926. https://doi.org/10.1177/1461444814551349
Vyas, S., & Kumaranayake, L. (2006). Constructing Socio-Economic Status Indices: How to Use Principal Components Analysis. *Health Policy and Planning*, *21*(6), 459-468. https://doi.org/10.1093/heapol/czl029
Williams, D. (2006). On and Off the'Net: Scales for Social Capital in an Online Era. *Journal of Computer-Mediated Communication*. (https://goo.gl/5gibMj).

Wu, L., Wang, Y., Su, Y., & Yeh, M. (2013). *Cultivating Social Capital through Interactivity on Social Network Sites.* Pacis. (https://goo.gl/UKVTm2).
Xie, W. (2014). Social Network Site Use, Mobile Personal Talk and Social Capital among Teenagers. *Computers in Human Behavior.* (https://goo.gl/4TFlb3).

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática

Social Empowerment in Mexican Violent Contexts through Media Competence

Dr. Abel-Antonio Grijalva-Verdugo es Profesor Investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Occidente (México) (abel.grijalva@udo.mx) (http://orcid.org/0000-0001-8828-7269)

Dr. David Moreno-Candil es Profesor Investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Occidente (México) (david.moreno@udo.mx) (http://orcid.org/0000-0001-7521-1345)

RESUMEN

En las actuales ecologías mediáticas la adquisición de saberes digitales, manejo de dieta de medios y dominios generales de las TIC son fundamentales para el desarrollo y el empoderamiento de las audiencias, en particular, al considerar los desafíos políticos y sociales de entornos como el latinoamericano. Así, el estudio de la competencia mediática es urgente para dimensionar las necesidades y características de estas comunidades. La presente investigación analiza la dimensión axiológica e ideológica de la competencia mediática durante un proceso electoral en el noroeste de México, región que se ha caracterizado por la violencia relacionada con el crimen organizado. A partir de un instrumento diseñado para evaluar dicha competencia, se seleccionaron 23 ítems que remiten a la dimensión señalada, este se aplicó por medio de un muestreo probabilístico a 385 sujetos divididos en nativos, inmigrantes y analfabetos digitales. Tras un análisis factorial exploratorio se identificaron siete factores que conforman la dimensión axiológica e ideológica. Se exploraron las puntuaciones intra e intergrupos y se encontraron puntuaciones bajas en componentes que aluden a la participación ciudadana y a la movilización social; asimismo, tres de los siete factores presentaron diferencias estadísticamente significativas, siendo los nativos digitales quienes reportaron valores más bajos. Así, se pone en evidencia la necesidad de buscar nuevas estrategias para que los ciudadanos adquieran la competencia mediática y que así el prosumo se vuelva una herramienta de empoderamiento social.

ABSTRACT

The acquisition of digital skills, media diet management, and general knowledge of ICT, is essential for the development and empowerment of audiences in the current media ecology, particularly considering the political and social challenges of the Latin American environment. In that sense, the study of media competence is urgent for sizing up the needs and characteristics of these communities. This work analyses the axiological and ideological dimension of media competence during an electoral process in northwestern Mexico, a region that is generally subject to violence related to organized crime. Twenty-three items pertaining to this dimension were selected from an instrument designed to evaluate media competence, which were applied to a probability sample of 385 subjects divided by digital natives, digital migrants, and digital illiterates. After an exploratory factor analysis, seven factors were identified. The intra and inter-group scores were explored, lower scores were found in components that allude citizens' participation and social action; likewise, three of seven factors showed statistically significant differences, being digital natives who reported a lower score. Therefore, the need to search for new strategies for citizens to acquire media competence is evident, in order for pro-summing to become a social empowerment tool.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Competencia mediática, empoderamiento social, nativos digitales, violencia, medios de comunicación, comunicación y desarrollo, participación social, ciudadanía.
Media competence, social empowerment, digital natives, violence, media, communication and development, social participation, citizens.

Recibido: 2017-02-28 | Revisado: 2017-04-09| Aceptado: 2017-05-09 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-03 | Páginas: 29-38

1. Introducción

En el 2012, el entonces candidato presidencial, Enrique Peña Nieto, sería el detonador de uno de los movimientos estudiantiles y sociales con mayor poder mediático de los últimos años, «YoSoy132». El fenómeno apareció en los reflectores internacionales puesto que evidenciaba la estrecha relación entre la principal televisión del país, Televisa, y el actual presidente de México (2012/18). Justamente, se pasó de un proceso mediático a uno contramediático, es decir, los jóvenes exigían mayor pluralidad en medios y no cobertura unilateral a quien fue considerado protagonista de la telenovela presidencial al estilo rancio de Televisa.

Para Candón (2013), el movimiento reflejó un conflicto generacional entre aquellos que han crecido con el uso de las TIC y quienes han considerado la TV como su principal fuente de información (IAB México, 2016). La crisis fue más allá de diferencias ideológicas, representaba una genuina manifestación del papel de la tecnología en la estructuración y apropiación cultural de conceptos como política, economía, educación, confianza en las instituciones, incluidos los medios de comunicación. A este proceso Campos-Freire (2008) lo denomina cascada de interrogantes sobre la función y el camino que los medios tradicionales han de seguir en la mediación social para la democracia.

Casos como «YoSoy132», la Primavera Árabe, el 15M o Movimiento de los Indignados, Ferguson, Ayotzinapa, entre muchos más, tienen un denominador común, Internet como plataforma para producir, reproducir y extender los mensajes de indignación social. Y es que, el papel de los medios en la sociedad contemporánea, sobre todo el de las redes sociales, como aluden Caldeiro y Aguaded (2015), es muy dinámico. Si bien las audiencias hipercomunicadas construyen nuevos imaginarios culturales y de participación mediática, todavía enfrentan obstáculos que deben ir superándose con el fin de alcanzar la alfabetización crítica en tiempos donde el empoderamiento social, a través de los medios, es más que urgente.

Si bien, la aparición de Internet ha contribuido a la democratización y transparencia de las prácticas gubernamentales y comunicativas, incluso, favoreciendo la sociedad del conocimiento (Drucker, 1994), la era hipermoderna (Lipovetsky & Serroy, 2009) o la sociedad de la información (Bell, García, & Gallego, 1976), como ha sido denominada desde diferentes enfoques teóricos, se precisa seguir investigando la relación entre narrativas mediáticas, recepción y, sobre todo, sus usos para el empoderamiento social.

Empoderar a la ciudadanía mediante estrategias pedagógicas, discursivas, tecnológicas y de producción de dispositivos que fomenten la libertad de expresión son asuntos de la competencia mediática. Décadas atrás, y hasta la fecha, organismos internacionales como UNESCO, Unión Europea, CIESPAL, ALAIC, Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), Sociedad Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicacao (INTERCOM), el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET), el Centro de Estudios de la Realidad Nacional (CEREN), ALFAMED, asociaciones civiles, diversas ONG, y agrupaciones interesadas en educomunicación a nivel global han resaltado la importancia de la gestión de la dieta mediática en la cotidianidad.

En 1964, Wilbur Schramm publicó un estudio sobre comunicación y desarrollo en los países del tercer sector, donde atribuía a los medios posibilidades operativas para lograr metas institucionales y desarrollo económico y social. «La comunicación de desarrollo es la creación, gracias a la influencia de los medios de comunicación masiva, de una atmósfera pública favorable al cambio que se considera indispensable para lograr la modernización de sociedades tradicionales mediante el adelanto tecnológico» (Beltrán, 2006: 59).

Años más tarde, la UNESCO convocó a los Estados a priorizar el uso adecuado de los medios para garantizar la libertad de expresión con la esperanza de conseguir mejores condiciones de vida para la población mundial, tal como se plasma en la Declaración sobre los Principios Fundamentales relativos a la Contribución de los Medios de Comunicación de Masas al Fortalecimiento de la Paz y la Comprensión Internacional, a la Promoción de los Derechos Humanos y a la Lucha contra el Racismo, el Apartheid y la Incitación a la Guerra. Documento que reconoce a los medios como parte del proceso de culturización en la educación de los jóvenes para un espíritu de paz, justicia, libertad, respeto mutuo y comprensión de los derechos humanos (UNESCO, 1979).

Es en ese entramado educativo donde se ubican los trabajos de Mario Kaplún y Juan Díaz Bordenare, quienes encabezaron propuestas educomunicativas para atender injusticias de la región relacionadas en las formas de gobierno, la dependencia con las potencias económicas, la pobreza y la falta de oportunidades para las minorías; preocupaciones que fueron plasmadas, también, por varios estudios en iniciativas como la Declaración de Cocoyoc en México de 1974, o reuniones auspiciadas por UNESCO en Bogotá y Costa Rica en el 74 y 76 respectivamente (Beltrán, 2006). Es en esta década donde se inicia la configuración de una comunicología más profesional y estratégica sobre el desarrollo de Latinoamérica que, si bien tiene antecedentes comunes en los estudios de la comuni-

cación de los años 50, adquiere nuevas significaciones entre el paradigma cultural latinoamericano y lo que Marques-de-Melo (1987) identifica como momento de la corriente crítica.

En ese sentido, Aguaded y Caldeiro (2013) argumentan que, pese a que los medios de comunicación no fueron concebidos para fines educativos, el uso de las nuevas pantallas conlleva modificaciones en distintos niveles del tejido social, puesto que expresan valores e implican funciones pedagógicas en procesos formativos y aportan a la socialización de las actuales ecologías mediáticas. En dicho panorama, urgen ciudadanos críticos del fenómeno comunicativo, «un conocimiento más profundo y extenso de los medios serviría como estímulo a la participación, la ciudadanía activa, al desarrollo de la competencia y al aprendizaje vitalicio» (Carlsson, 2011: 106).

Es en esa ciudadanía activa donde se sitúa esta investigación, en la premisa que los medios contribuyen a empoderar a las audiencias y, por lo tanto, generan desarrollo en distintos aspectos de que la vida individual y colectiva de los sujetos. «El imaginario de la comunicación para el desarrollo está relacionado con un trabajo social de reivindicación de movimientos con base en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida, partiendo de estrategias locales que se engarzan en redes nacionales e internacionales» (Chaparro, 2009: 146). Ya no puede ser de manera distinta, los fenómenos de intolerancia, racismo, discriminación y opresión deben ser abordados desde una comunicación para la equidad, para la transparencia, donde su función social se ajuste a las exigencias del siglo.

Lo anterior no es tarea fácil. Una de las problemáticas aprendidas en las experiencias recientes, como lo demuestran los fenómenos comunicativos citados, es que los medios por sí solos no pueden garantizar el derecho a la comunicación, se precisa la suma de otros factores: Estado de Derecho, seguridad periodística, seguridad ciudadana, instituciones confiables, respeto a las garantías individuales, entre otras condiciones asociadas a las democracias. La ecología mediática contemporánea es compleja, plantea retos de sobrevivencia en lo que Chaparro (2009) denomina tercer sector, o sea, la ciudadanía expresada por el primer sector o eje dominante se encuentra construida desde imaginarios culturales autodesignados por interlocutores con poder y contextos distintos de los países en desarrollo, para muestra Latinoamérica. Por lo que, al hablar de comunicación, alfabetización mediática y empoderamiento comunicativo para el desarrollo es preciso ajustar los enfoques a la región.

> Se encontró que la dimensión axiológica e ideológica de la competencia mediática se constituye a partir de siete componentes altamente relacionados: reflexión ciudadana, función social de los medios, acción ciudadana, acción social de los medios, conciencia social, lectura crítica de campañas políticas y producción de dispositivos de participación. Existe rechazo a la participación y movilización, sin embargo, son los inmigrantes y analfabetos digitales quienes se muestran menos reacios a la acción social.

En ese sentido, la forma para afrontar el concepto de competencia mediática es desde una articulación abierta a la revisión teórica de los enfoques globales; haciendo hincapié en la postura de Iberoamérica, sobre todo en la propuesta de Ferrés, Aguaded y García-Matilla (2012) y la del grupo de investigación ALFAMED[1], que reúne trabajos de más de 50 investigadores de 13 países, pero adaptándola a la realidad sinaloense.

2. Competencia mediática desde lo local

Para Ferrés y Piscitelli (2012), la competencia mediática incluye saberes tecnológicos y críticos sobre el uso de los medios, demanda la necesidad de potenciar la dimensión participativa de los procesos comunicativos, no una participación conexa a la mera expresión, más bien vinculada a planteamientos verdaderamente dialógicos, de selección, interpretación crítica y difusión de producciones comunicativas, tal como actualmente dan cuenta los prosumers. Los autores proponen seis dimensiones: 1) lenguajes, 2) tecnología, 3) procesos de interacción, 4) procesos de producción y difusión, 5) ideología y valores, y 6) estética. Las dimensiones de la competencia mediática y sus indicadores, si bien se encuentran conectados de manera transversal, existen fenómenos comunicativos ideales para

su promoción y/o estudio. Así, cuando se habla de movilización social y participación ciudadana se debe poner atención en las esferas socio-políticos de las naciones, por ejemplo, un proceso electoral.

Para Farré (2016) la construcción de la realidad político mediática florece en condiciones de reflexión de la vida personal, institucional y social. Por lo que, un proceso político es la coyuntura adecuada para indagar el fenómeno de participación ciudadana desde la competencia mediática; ahí, el ciudadano se enfrenta no únicamente a la decisión de elegir a sus representantes, sino a estímulos mediáticos que le ponen en contacto con sus necesidades, resaltando la ideología y valores de la audiencia en el nivel axiológico de las acciones individuales y colectivas. Por lo antedicho, la dimensión axiológica e ideológica o ideología y valores, como la llaman Ferrés y Piscitelli (2012), conlleva a la interpretación, producción y crítica del sujeto en diferentes tipos de narrativas como lo son las campañas electorales, sobre todo por la responsabilidad ciudadana de tomar acción y solidarizarse en sociedad, como urge en la región estudiada.

Si bien los conceptos comunicación política, comunicación para el desarrollo, educomunicación, alfabetización mediática y competencia mediática son distintos, comparten objetivos: trascender el fenómeno comunicativo a los espacios individuales y colectivos de las audiencias para mejorar aspectos de su vida. De este modo, educar a los ciudadanos mediáticos en pensamiento crítico conlleva la promoción de un pensamiento que exija y vigile a los gobernantes. En ello, la trascendencia de estudiar la competencia mediática a la luz de un proceso electoral; desde la percepción de los sujetos sobre la confianza en las instituciones, los medios de comunicación, partidos políticos y las acciones emprendidas para manifestar inconformidades desde la elaboración de productos comunicativos para la movilización social, cuando fuese necesaria.

> No es que los nativos digitales carezcan de competencia mediática, sino que cuando se les llama a participar aparece el hartazgo y desconfianza hacia las instituciones políticas; de ahí la urgencia de empoderamiento social, enmarcada en la vinculación de saberes que contribuyan a acciones concretas para la lucha de espacios democráticos y menos violentos. De otra manera, cumplir la promesa del uso de los medios para la obtención de saberes éticos y con visión social estará cada vez más alejada en contextos tan complejos como la región estudiada.

Se decidió que la forma más adecuada para investigar el fenómeno de la competencia mediática en la sociedad sinaloense era clasificando a la ciudadanía a partir de la propuesta de Prensky (2001) en relación al uso y manejo de las TIC. Es decir, examinar las diferencias entre quienes han crecido con el uso de las TIC (nativos digitales), quienes han inmigrado a ellas (inmigrantes digitales) y aquellos que poseen bajos o nulos saberes tecnológicos (analfabetos digitales) (Guzmán-Acuña, 2008), tal como la literatura existente ubica a los individuos en relación a sus capacidades y dominios tecnológicos, incluida la participación ciudadana en asuntos sociales y políticos (Rowlands & al., 2008).

Para Romero-Rodríguez y Mancinas-Chávez (2016), los actuales procesos comunicativos van más allá del manejo de nuevas plataformas o estructuras tecnológicas. Ha surgido la «mediamorfosis» una fase de relaciones intersubjetivas en la condición en la que las audiencias se informan, socializan realidades y crean contenidos con afán de prosumo; ahora el sujeto mediático se transforma en decodificador, recodificador y, del mismo modo, emisor de realidades múltiples en plataformas narrativas.

A pesar de que pareciera que la tecnología y las narrativas audiovisuales invaden casi todas las esferas de la vida de las audiencias, todavía existen brechas que deben ser acotadas. Grijalva-Verdugo y Moreno-Candil (2016) advierten, en un estudio previo sobre niveles de competencia mediática en universitarios sinaloenses, la falta de saberes en diversas dimensiones, aunque se pudiera pensar que como nativos digitales tendrían niveles altos de la competencia. Por lo que proponen que esta no está circunscrita, únicamente, a los espacios escolares sino a procesos de mediación de las capacidades cognitivas del ser humano, la escuela y el mundo del trabajo. Por lo tanto,

deben medirse en esos contextos ubicando los niveles de transferencia de los aprendizajes, la movilización de los conocimientos y la actuación de los ciudadanos ante problemas de la vida diaria.

En ese sentido, los saberes mediáticos no son un tópico agotado. Conviene aclarar que la competencia mediática es una habilidad adquirida por las audiencias diferenciadamente y en relación al contexto, escolaridad, edad, entre otros factores socioculturales. Para Grijalva-Verdugo (2016) educar en medios implica un cambio de actitud para la incorporación de la tecnología, actualización de las estrategias docentes, evaluación de saberes digitales y sobre todo no asumir arbitrariamente que las generaciones recientes son poseedoras de elevada competencia mediática per se.

Las urgencias visibles de prosumo en la ecología mediática en México, especialmente en Sinaloa, como advierten Grijalva-Verdugo e Izaguirre-Fierro (2014), están marcadas por complejas formas de apropiación de la competencia mediática en la ciudadanía. Sinaloa encabeza las listas de: «lugares más violentos» (El Debate, 2016) y «más inseguros» (Angel, 2016) del mundo. Para Moreno-Candil, Burgos-Dávila y Valdez-Batiz (2016), en la entidad el narcotráfico ha contribuido a la configuración de un paisaje cotidiano que ha permeado a los ciudadanos de modo que, aunque las personas no estén involucradas en el fenómeno, tienen aproximaciones psicosociales al mismo (Moreno-Candil & Flores-Palacios, 2015). De ahí que, empoderar socialmente a una ciudadanía lastimada por la violencia física y simbólica del narco es bastante complejo, ya que uno de los pilares de la competencia mediática es la libertad de expresión, utópica en escenarios plagados de inhibidores como la impunidad, la corrupción y la violencia. Por ello, los indicadores de evaluación no pueden ser los mismos que los aplicados en espacios como el europeo, puesto que los niveles de desarrollo social son distintos. Apuran investigaciones desde lo local que generen referencias teórico-metodológicas para evaluar la competencia mediática en contextos violentos y generar aportaciones para espacios similares de otras latitudes.

3. Materiales y métodos

Para cumplir con el objetivo de examinar los niveles de la dimensión axiológica e ideológica en contextos violentos, como es el caso sinaloense, fue necesario construir un instrumento de recolección de datos que captara la esencia no solo de los saberes mediáticos, sino del propio entorno observado. Si bien, las experiencias indicadas en otros trabajos de investigación para el estudio de la competencia mediática, sobre todo el caso español, dan cuenta de numerosas estrategias de recolección de testimonios empíricos como observación de campo, entrevistas a expertos, cuestionarios abiertos y cerrados, grupos de discusión, entre otras, esta investigación reporta los primeros datos obtenidos de una escala tipo Likert aplicada de julio a noviembre de 2016 en Sinaloa; entidad ubicada al noroeste de México. Los hallazgos sugieren nuevos acercamientos de campo que se realizarán en futuros proyectos.

Se cuestionó a los sujetos sobre su actitud respecto a los medios de comunicación en México y Sinaloa, la credibilidad de los partidos políticos y su participación en movimientos sociales. En ese sentido, la decisión del enfoque axiológico e ideológico atendió a que, en el período previo a la recolección de datos, Sinaloa acababa de concluir un proceso electoral para gobernador, diputados locales y presidentes municipales, celebrado el 5 de junio de 2016 (Instituto Electoral del Estado de Sinaloa, 2016).

Los aspectos ideológicos en relación a los partidos, el voto, la influencia de los medios en la decisión ciudadana y la confianza de las audiencias en la propia política estaban latentes en el campo de trabajo. Las categorías teóricas evaluaron asuntos de análisis ciudadano de las propuestas de los candidatos, participación social en eventos convocados por los partidos políticos y los órganos electorales, observación crítica de las campañas, interpretación de los mensajes, difusión de narrativas, socialización de la política y gestión de la información generada durante el proceso electoral, así como la disposición de la sociedad sinaloense para participar en marchas o movimientos sociales.

La escala constó de 23 ítems en formato tipo Likert a 5 puntos que solicitaban a los sujetos expresar la frecuencia con que efectuaban diversas acciones que remitían a aspectos de la dimensión axiológica e ideológica. Debido a la redacción de algunos ítems fue necesario ajustar la dirección de la escala; esto es que, a mayor valor expresado en un ítem, mayor capacidad para evaluar las fuentes, priorizar contenidos y analizar identidades virtuales, así como examinar críticamente efectos de los mensajes de los medios. Hecho esto, la escala demostró tener un valor aceptable de consistencia interna (alfa de Cronbach de 0,838), sin embargo, tras analizar detenidamente el comportamiento de los ítems, se tomó la decisión de eliminar un ítem pues mostraba un valor de correlación ítem-escala negativo y disminuía la confiabilidad del instrumento. La versión utilizada de 22 ítems reportó un valor más alto de consistencia interna (alfa de Cronbach de 0,866).

La muestra se estratificó bajo el criterio de tipo de localidad, se seleccionaron las principales ciudades de Sinaloa

(Culiacán, Mazatlán, Los Mochis, Guasave, Guamúchil y Navolato), así como sus zonas rurales, de acuerdo a los criterios del Instituto Nacional Electoral (INE). La elección de las viviendas y manzanas (bloques urbanos y rurales) fue con arranque aleatorio por cuotas de sexo, edad y escolaridad. La muestra es de 385 sujetos extraídos de un padrón electoral de 2.064.508 (Instituto Electoral del Estado de Sinaloa, 2016) con un intervalo de confianza del 95%. Se partió del criterio de inclusión y exclusión de cumplir con la mayoría de edad mexicana (18 años), para luego clasificar la muestra en nativos, inmigrantes y analfabetos digitales (Guzmán-Acuña, 2008; Prensky, 2001).

4. Resultados y discusión

Se realizó un análisis factorial exploratorio de la dimensión axiológica e ideológica por medio del método de componentes principales (KMO=0,770; Prueba de esfericidad de Bartlett p<0,01). La solución factorial arrojó siete componentes que explican el 67,99% de la varianza total (Tabla 1).

A fin de obtener dimensiones mutuamente excluyentes los datos se rotaron mediante el método Varimax y exclusivamente se consideraron aquellos ítems que tuvieran una carga factorial superior a 0,40 (Tabla 1). Se obtuvieron los siguientes factores:

• Reflexión ciudadana, agrupa cinco ítems (autovalor de 6,93) y explica el 26,6% de la varianza. Los ítems del factor remiten a la acción de socializar opiniones y preferencias políticas con miembros de los grupos en los que se desenvuelven los sujetos. El componente se refiere a la reflexividad de los individuos para expresar valoraciones sobre los órganos electorales y las propuestas de candidatos, condiciones urgentes para alcanzar la crítica social del espacio político local.

• Función social de los medios (autovalor=2,44, varianza explicada= 10,6%) que agrupa

Tabla 1. Extracción factorial (Varimax)

Factor e ítem	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Reflexión ciudadana							
Hablo de política o de mis preferencias electorales con mis compañeros de trabajo.	.845						
Hablo de política o de mis preferencias electorales con mi familia.	.795						
Hablo de política o de mis preferencias electorales con mis amigos.	.782						
Analicé las propuestas de los candidatos a Gobernador de Sinaloa en base a su campaña y no en relación a la tradición de voto familiar.	.642					.403	
Confío en los órganos electorales.	.612						
2. Función social de los medios							
Considero que los medios de comunicación del país contribuyen a la democracia del país.		.855					
Considero que los medios de comunicación de Sinaloa contribuyen a la democracia de Sinaloa		.831					
Los medios de comunicación en México son suficientes para mantenerme bien informado.		.742					
Los medios de comunicación en Sinaloa son suficientes para mantenerme bien informado.		.603					.406
3. Acción ciudadana							
He apoyado alguna marcha o movimiento social, difundiendo información, convocando a personas o colaborando en su organización.			.790				
He participado en algún foro ciudadano para mejorar mi ciudad o colonia como reunión vecinal, consulta ciudadana, entre otras.			.737				
Me quejo con los amigos o conocidos cuando los medios de comunicación dan alguna información equivocada o falsa sobre el país.			.408	.405			
4. Acción social de los medios							
Considero que los medios de comunicación deben criticar a los partidos y candidatos a cargos públicos.				.859			
Es importante que los medios de comunicación hablen mal o bien de los candidatos, así me hago una idea de cómo son en realidad.				.828			
5. Conciencia social							
Pienso que se debe defender la libertad de expresión de cualquier individuo, en cualquier medio: redes sociales, TV o espacios públicos.					.812		
Las redes sociales contribuyen a la transparencia.					.598		
Creo que si participo en política habrá mayores posibilidades de mejorar la calidad de vida del país.					.590		
6. Lectura crítica de campañas políticas							
Las campañas políticas o electorales son importantes para conocer la ideología de los candidatos.						.802	
Mi voto va por los candidatos con mejores propuestas independientemente de su partido.						.771	
7. Producción de dispositivos de participación							
Estaría dispuesto a ir a alguna marcha.							.771
Difundo, produzco o comento Memes, dado que me ayudan a generar conciencia sobre la política.							.509
Comento en redes sociales de medios informativos (Noroeste, El Universal, entre otros) la información que publican.			.462				.495
Autovalor	6,93	2,44	2,11	1,54	1,27	1,15	1,01
% de varianza explicada	26,6	10,6	9,2	6,7	5,5	5,0	4,4
Alfa de Cronbach	0,84	0,82	0,67	0,76	0,63	0,69	0,61

cuatro ítems. Aquí los sujetos deben emitir un juicio de valor sobre la eficiencia de los medios nacionales y locales en la promoción de la democracia y ciudadanía.

• Acción ciudadana (autovalor=2,11, varianza explicada=9,2%), agrupa tres ítems que remiten a acciones directas de los ciudadanos para la promoción de actos de protesta social, el componente congrega elementos que indican el involucramiento y participación activa para la protesta política.

• Acción social de los medios (autovalor=1,54, varianza explicada=6,7%), integra dos ítems que se enfocan en el papel crítico que juegan los medios de comunicación para formar opiniones en las audiencias sobre los aspirantes a cargo público.

• Conciencia social (autovalor=1,27, varianza explicada=5,5%), incorpora elementos que aluden al reconocimiento de que el cambio implica la participación de individuos y medios, así como la defensa de la libertad de expresión como garantía para gestionar y promover dicho cambio a través de los diversos medios de comunicación.

• Lectura crítica de campañas políticas (autovalor=1,15, varianza explicada=5,0%), agrupa dos ítems que reconocen la importancia de analizar adecuadamente las campañas políticas en función de las propuestas presentadas, o bien, ser un votante reflexivo.

• Producción de dispositivos de participación (autovalor=1,01, varianza explicada=4,4%), los tres ítems que integran este factor presentan aspectos propios de una ciudadanía activa en la vida política y que recurre adecuadamente a las TIC para organizarse socialmente y participar políticamente.

Posteriormente se exploraron las características en cada uno de los grupos del estudio. Debido a que los componentes encontrados no fueron homogéneos en la cantidad de ítems que los integraban, fue necesario homologar el rango de valores posibles en cada uno de ellos para facilitar su comparación. De este modo, los valores de cada componente se estandarizaron para oscilar entre 0,2 y 1, donde 1 representa el valor máximo posible. Posterior a ello, se analizó la distribución de frecuencias de tales valores en cada uno de los grupos, se encontró que las distribuciones no cumplían con el principio de normalidad por lo que se procedió a contrastar los resultados obtenidos mediante el uso de pruebas no paramétricas.

La prueba de Friedman considera los valores obtenidos en cada componente y los ordena; de tal modo que al componente con la puntuación más baja se le asigna el valor de 1, mientras que al componente con la puntuación más alta se le asigna el valor de 7 (ya que son siete componentes). Los datos que se muestran en la Tabla 2 corresponden al valor promedio individual de los elementos que conforman la dimensión indagada en cada grupo (nativos, inmigrantes y analfabetos digitales). Si se observan los extremos de este ordenamiento, se puede visualizar cierta consistencia en los tres grupos. Por ejemplo, los componentes que sistemáticamente recibieron puntuaciones más bajas y por tanto se pueden considerar menos característicos de la muestra, corresponden a la «acción ciudadana» y la «producción de dispositivos de participación». Esto evidencia un panorama desfavorable para la población sinaloense, pues parece que está poco dispuesta a involucrarse activamente en la vida política de su localidad; sea por vías tradicionales de organización y participación ciudadana, como son marchas y foros, o incluso, en las nuevas formas de participación relacionadas a la producción y difusión de contenidos digitales. Por otro lado, se aprecia que la «lectura crítica de las campañas políticas» es el aspecto más común de la dimensión axiológica e ideológica para nativos e inmigrantes digitales, mientras que para los analfabetos digitales el componente más característico fue la «acción social de los medios». Esto presenta un contraste interesante entre los subgrupos, sobre todo en lo referido a su comportamiento electoral; para los grupos más jóvenes son las campañas políticas y la reflexión sobre las propuestas lo que incide en su voto, mientras que el grupo de mayor edad (analfabetos digitales) prioriza el papel de los medios de comunicación para promover e informar sobre los candidatos a cargos públicos.

Tabla 2. Prueba de Friedman para muestras relacionadas

Componentes	Rango promedio		
	Nativo digital	Inmigrante digital	Analfabeto digital
1. Reflexión ciudadana	3,49	3,97	2,84
2. Función social de los medios	4,64	4,27	4,84
3. Acción ciudadana	2,31	2,49	2,50
4. Acción social de los medios	4,46	4,63	5,16
5. Conciencia social	5,11	4,85	4,59
6. Lectura crítica de campañas políticas	5,37	5,40	4,63
7. Producción de dispositivos de participación	2,82	2,40	3,44
X^2	428,51	160,90	23,89
W Kendall	0,288	0,305	0,249
p<	0,001	0,001	0,01

Determinada la representatividad de cada uno de los componentes al interior de los subgrupos, se procedió a

analizar los resultados a través de la prueba Kruskall-Wallis, la cual contrasta los rangos promedio en función de una variable de agrupación que tiene más de dos valores. Los hallazgos de esta prueba se muestran en la Tabla 3. Si bien existen diferencias en todos los componentes, solo tres de ellos son estadísticamente significativas: «reflexión ciudadana», «acción ciudadana» y «acción social de los medios». A fin de ubicar estas diferencias se procedió a contrastar los datos a partir de la prueba U de Mann-Whitney; las más amplias se dan entre las puntuaciones de los nativos digitales contra los otros dos subgrupos, es decir, los nativos digitales manifiestan estos tres componentes de forma significativamente distinta a los grupos de mayor edad, pero ¿de qué modo? Si bien se esperaría que la mayor diferencia ocurriera entre los nativos y analfabetos digitales, solamente en la «acción social de los medios» se presentan valores distintos (U=1811; p<0,05). En este caso, son los analfabetos digitales quienes atribuyen mayor importancia al papel que juegan los medios de comunicación en la promoción de ideologías políticas y con ello resaltan la importancia de que dichos espacios mediáticos mantengan una postura crítica ante los políticos. En otras palabras, son los sujetos de mayor edad quienes consideran que los medios deben asumir posturas no neutrales ante los candidatos, sino criticarlos o denunciarlos. El mismo efecto ocurrió al contrastar este componente entre nativos e inmigrantes digitales (U=10580; p<0,01), siendo nuevamente la población de mayor edad quienes más valoran la importancia de los medios de comunicación. Una posible causa para estas discrepancias puede ser la no especificidad de los ítems que integran el componente al definir medios de comunicación; por lo general, en la población juvenil el concepto redes sociales se ha hecho más común, distinguiéndose de los medios tradicionales.

Tabla 3. Prueba Kruskall-Wallis

Dimensión	Rango Promedio			H	GL	p
	Nativo digital	Inmigrante digital	Analfabeto digital			
1. Reflexión ciudadana**	180,76	221,67	189,53	9,40	2	0,008
2. Función social de los medios	187,82	197,36	232,38	3,29	2	0,193
3. Acción ciudadana*	183,43	216,51	193,75	6,26	2	0,044
4. Acción social de los medios**	180,74	215,16	241,35	11,12	2	0,004
5. Conciencia social	179,58	196,91	182,95	1,81	2	0,405
6. Lectura crítica de campañas políticas	187,65	203,56	195,84	1,53	2	0,466
7. Producción de dispositivos de participación	191,03	188,11	174,00	0,43	2	0,805

*p<0,05
**p< 0,01

En el factor «reflexión ciudadana» las diferencias estadísticas se dieron entre nativos e inmigrantes digitales (U=10038; p<0,01), siendo nuevamente los inmigrantes quienes reportaron dialogar y con ello reflexionar con mayor frecuencia sobre contenidos de carácter político en distintos entornos sociales (familia, amigos, trabajo). De este resultado, es comprensible que en el factor «acción ciudadana» (U=10380; p<0,05) la diferencia también se incline a favor de los inmigrantes digitales; pues si estos dialogan y reflexionan más sobre política que las poblaciones más jóvenes resulta congruente que sean también los inmigrantes digitales quienes tomen acciones directas para protestar las decisiones sobre la clase política.

5. Conclusiones

Se encontró que la dimensión axiológica e ideológica de la competencia mediática se constituye a partir de siete componentes altamente relacionados: reflexión ciudadana, función social de los medios, acción ciudadana, acción social de los medios, conciencia social, lectura crítica de campañas políticas y producción de dispositivos de participación. Existe rechazo a la participación y movilización, sin embargo, son los inmigrantes y analfabetos digitales quienes se muestran menos reacios a la acción social. A pesar del supuesto de que los nativos digitales, al tener mayor contacto con las TIC tendrían niveles de competencia mediática más elevados, no fue el caso para este estudio, ya que son las audiencias adultas quienes mantienen mayor apertura para participar en movilizaciones sociales.

A diferencia de otros escenarios, los nativos digitales tienden a no involucrarse en la crítica y cuestionamiento de la política, aun considerando la violencia que caracteriza la entidad. Irónicamente, Sinaloa apareció en la prensa internacional por protagonizar una movilización integrada por un grupo numeroso de ciudadanos, mayoritariamente jóvenes (nativos digitales), que exigían desencarcelar al capo sinaloense «el Chapo Guzmán» (Zamarrón, 2014), incluso se usó en redes sociales el hashtag #IloveChapo para promover la marcha y exigir la liberación de quien llamaban «el héroe de Sinaloa» (Agence France Presse, 2014). Se observó un tipo de movilización no necesariamente enmarcada en las teorías de los movimientos sociales clásicos (Della-Porta & Diani, 2015), pues no se protestaba respecto a los derechos de grupos vulnerables, surge un nuevo tipo de reclamador social que no ve en «el Chapo» un delincuente sino un benefactor de las masas olvidadas por el Estado. Tales eventos, dibujan la existen-

cia de ciertos tipos de competencia mediática y empoderamiento social, sin embargo, no en la promesa de la tradición emancipadora, liberadora y crítica de las corrientes educomunicativas. Entonces no es que los nativos digitales carezcan de competencia mediática, sino que cuando se les llama a participar aparece el hartazgo y desconfianza hacia las instituciones políticas; de ahí la urgencia de empoderamiento social, enmarcada en la vinculación de saberes que contribuyan a acciones concretas para la lucha de espacios democráticos y menos violentos. De otra manera, cumplir la promesa del uso de los medios para la obtención de saberes éticos y con visión social estará cada vez más alejada en contextos tan complejos como la región estudiada.

Notas

[1] Alfamed, Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía, avalada por la AUIP.

Apoyos

Proyecto financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior 2016 (PRODEP), folio UDO-EXB-196.

Referencias

Agence France Presse (2014). Marchan decenas para pedir liberar al `héroe de Sinaloa´. *Vívelo hoy, 2014-02-27*. (https://goo.gl/9JMJeC) (2017-02-03).

Aguaded, I., & Caldeiro, M.C. (2013). Dimensión axiológica de la competencia mediática. Repercusión de las pantallas en el colectivo adolescente de Lugo. *Enseñanza & Teaching*, *31*(1), 71-90. (https://goo.gl/c8XnY0) (2017-01-26).

Ángel, A. (2016). Alza de homicidios en 2016, la mayor en seis años: van más de 10 mil personas asesinadas. *Animal Político*, *2016-09-26*. (https://goo.gl/elJ2Fg) (2017-02-16).

Bell, D., García, R., & Gallego, E. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.

Beltrán, L.R. (2006). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. *Anagramas*, *4*(8), 53-76. (https://goo.gl/gqxVsU) (2017-01-26).

Caldeiro, M.C., & Aguaded, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *9*, 37-56. https://doi.org/10.19083/ridu.9.379

Campos-Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, *1*(63), 287-293. (https://goo.gl/SymR85) (2017-01-27).

Candón, J. (2013). Movimientos por la democratización de la comunicación: los indignados del 15-M y #Yosoy132. *Razón y Palabra*, *1*(82), 21. (https://goo.gl/Jeq1mR) (2017-01-26).

Carlsson, U. (2011). La perspectiva mundial y nórdica. Los jóvenes en la cultura de los medios digitales. *Infoamérica ICR*, *5*, 99-112. (https://goo.gl/oj1rmD) (2016-12-12).

Chaparro, M.E. (2009). Comunicación para el empoderamiento y comunicación ecosocial. La necesaria creación de nuevos imaginarios. *Perspectivas de la Comunicación*, *2*(1), 146-158. (https://goo.gl/bjUC0D) (2016-12-12).

Della-Porta, D., & Diani, M. (2015). *Los movimientos sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Universidad Complutense de Madrid.

Drucker, P.F. (1994). The Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly*, *274*, 53-80. (https://goo.gl/RYo7KC) (2017-01-13).

El Debate (2016). Sinaloa, entre los diez estados más violentos del país. *El Debate*, *2016-12-10*. (https://goo.gl/BPSbDS) (2017-02-13).

Farré, J. (2016). Esfera pública, comunicación política y prensa diaria. La escenificación periodística de la campaña de las elecciones al parlamento. *Zer*, *4*(7). (https://goo.gl/du2JsJ) (2017-01-13).

Ferrés J., Aguaded, I., & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española competencias y retos. *Icono 14*, *10*(2), 23-42. https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar 38*, 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Grijalva-Verdugo, A. (2016). Competencia mediática en nativos digitales: evaluación desde la educación básica. In T. Carrillo-Montoya, A. Grijalva-Verdugo, M. Urrea-Zazueta, & U.P. Occidente (Eds.), *Espacios en transición: educación y desarrollo social* (pp. 31-48). México: Ediciones del Lirio.

Grijalva-Verdugo, A., & Izaguirre Fierro, R.O. (2014). Media Consumption Patterns and Communicative Competence of University Students. *Global Media Journal*, *7*(2). (https://goo.gl/omGglS) (2016-12-15).

Grijalva-Verdugo, A., & Moreno-Candil, D. (2016). Competencia mediática en jóvenes universitarios: análisis socioeducativo del currículum. *Sociología y Tecnociencia*, *1*(6), 14-25. (https://goo.gl/mNLqFg) (2016-12-12).

Guzmán-Acuña, J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, *8*(8), 21-33. (https://goo.gl/za2EdO) (2017-01-15).

IAB México. (2016). *Estudio de Consumo de Medios y Dispositivos entre Internautas Mexicanos 2016. Interactive Advertising Bureau*. Ciudad de México: Millward Brown. (https://goo.gl/2oBn8A) (2017-01-15).

Instituto Electoral del Estado de Sinaloa (2016). *IEES Instituto Electoral del Estado de Sinaloa. IEES Instituto Electoral del Estado de Sinaloa*. (https://goo.gl/q3gGyK) (2017-01-31).

Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2009). La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna. Barcelona: Anagrama.

Marques-de-Melo, J. (1987). Teoría e investigación en América Latina. Balance preliminar de los últimos 25 años. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, *1*(2), 53-73. (https://goo.gl/i0XqGo) (2017-01-16).

Moreno-Candil, D. & Flores-Palacios, F. (2015). Aceptación y rechazo al narcotráfico: un estudio intergeneracional sobre distancia social y nivel de contacto. *Alternativas en Psicología*, *18*(32), 160-176. (https://goo.gl/7e6Lw3) (2016-12-12).

Moreno-Candil, D., Burgos-Dávila, C., & Valdez-Batiz, J. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías Hoy, 14*, 249-269. https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.387

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants.* New York: MCB University Press.

Romero-Rodríguez, L., & Mancinas-Chávez, R. (2016). Introducción. In L. Romero-Rodríguez, & R. Mancinas-Chávez (Eds.), *Comunicación institucional y cambio social. Claves para la comprensión de los factores relacionales de la comunicación estratégica y el nuevo ecosistema comunicacional* (pp. 10-13). Sevilla: Ediciones Egregius.

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., …Tenopir, C. (2008). The Google Generation: The Information Behaviour of the Researcher of the Future. *Aslib Proceedings, 60*(4), 290–310. https://doi.org/10.1108/00012530810887953.

UNESCO (1979). *Declaración sobre los Principios Fundamentales relativos a la Contribución de los Medios de Comunicación de Masas al Fortalecimiento de la Paz y la Comprensión Internacional, a la Promoción de los Derechos Humanos y a la Lucha contra el Racismo, el Apartheid y la Incitación a la Guerra*. Paris: Imprimerie des Presses Universitaire.

Zamarrón, I. (2014). Marchan en Sinaloa para pedir excarcelación de El Chapo. *24 Horas, 2014-02-26*. (https://goo.gl/wVb9GP) (2017-01-31).

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Protestando en Twitter: ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública

Protesting on Twitter: Citizenship and Empowerment from Public Education

Dr. Geo Saura es Profesor Investigador Postdoctoral del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (geo.saura@uab.cat) (http://orcid.org/0000-0002-2365-9532)
Dr. José-Luis Muñoz-Moreno es Profesor Lector del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (joseluis.munoz@uab.cat) (http://orcid.org /0000-0003-2572-4155)
Dr. Julián Luengo-Navas es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada (España) (jluengo@ugr.es) (http://orcid.org/0000-0001-7015-7415)
Dr. José-Manuel Martos es Profesor Colaborador del Departamento de Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana (México) (jmmartos@ugr.es) (http://orcid.org/0000-0001-5501-3077)

RESUMEN

La utilización de las redes sociales con fines reivindicativos ha sido un elemento esencial en las recientes protestas globales contra las medidas económicas de privatización de los servicios públicos. Las redes sociales están cambiando la comunicación política, la movilización y la organización de las protestas colectivas. Tomando en cuenta la relación entre las protestas colectivas y las nuevas formas de comunicación en red, el objetivo del artículo es analizar las nuevas formas de empoderamiento ciudadano desde las protestas colectivas por la defensa de la educación pública en España. En los últimos cinco años, en el contexto español, el movimiento «Marea Verde» ha generado protestas en Twitter que han dado lugar a nuevas formas de empoderamiento de la ciudadanía. En este artículo han sido analizadas tres cuentas de Twitter con gran actividad y protagonismo, por el número de seguidores y tweets, de las redes sociales de la «Marea Verde». Han emergido cuatro categorías de análisis que aglutinan y caracterizan las demandas de los movimientos sociales a través de las redes sociales. Dos de las categorías se han producido como medio de rechazo a la privatización de la educación y a las pruebas de evaluación estandarizadas de la nueva reforma educativa española. Las otras dos categorías reclaman la defensa de la escuela pública y el logro de un pacto educativo entre las fuerzas políticas y la comunidad educativa.

ABSTRACT

The use of social networks for protest purposes has been an essential element in recent global protests against the economic measures of privatization of public services. Social networks are changing political communication, mobilization and organization of collective protests. Taking into account the relationship between collective protests and new forms of network communication, the aim of this article is to analyze the new forms of citizenship empowerment from the collective protests in defense of public education in Spain. In the last five years the movement "Marea Verde" has generated protests on twitter that have generated new forms of empowerment of citizenship in the Spanish context. In this article we have analyzed three accounts of twitter with great activity and prominence, by the numbers of followers and tweets, of the social networks by "Marea Verde". In this article four categories of analysis have emerged that agglutinate and characterize the demands of collective protests through social networks. Two of the categories have been generated to reject the privatization of education and the standardized tests of the new educational reform act in the Spanish context. The other two categories claim for public education and an educational consensus between the political forces and the educational community.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación, comunicación, movimiento de protesta, redes sociales, ciudadanía, empoderamiento, política educativa, privatización.
Education, communication, protest movements, social networks, citizenship, empowerment, educational policy, privatization.

Recibido: 2017-02-28 | Revisado: 2017-04-12 | Aceptado: 2017-05-09 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-04 | Páginas: 39-48

1. Introducción y estado de la cuestión

A finales de 2010 Grecia vivía una serie de manifestaciones y huelgas ciudadanas que llamaban a resistir las políticas de austeridad económica, la bajada de salarios y la subida de impuestos. Twitter se empleó como herramienta para facilitar la comunicación entre activistas y el conjunto de la ciudadanía y sostener la movilización por medios «offline» y en el espacio público (Theocharis, Lowe, van-Deth, & García-Albacete, 2015). Túnez y Egipto, por esas fechas, acaparaban la atención mundial como focos de las protestas ciudadanas en la denominada «Primavera Árabe» y a la que más tarde se sumarían otros países del entorno (Attia, Aziz, Friedman, & Elhusseiny, 2011; Hamdy & Gomaa, 2012). El estudiantado se movilizaba masivamente en Chile en 2011 a favor de una educación pública y de calidad (Cabalín, 2014; Valenzuela, Arriagada, & Scherman, 2012). En España, diversas convocatorias ciudadanas en mayo de 2011 inundaban plazas y calles reclamando una democracia participativa y sin corrupción. Era el germen del «Movimiento de los Indignados» (Anduiza, Cristancho, & Sabucedo, 2014; Gerbaudo, 2017) en el que los jóvenes utilizaron los nuevos medios sociales conectándose en red y re-significando lo educativo, lo social y lo político (Hernández-Merayo, Robles-Vílchez & Martínez-Rodríguez, 2013). En EE.UU. también se escuchaban protestas de la mano de «Occupy Wall Street». Como en Grecia, en los demás casos las redes sociales, especialmente Twitter, adquirían un papel relevante para el éxito de la reivindicación popular y la agitación social (Theocharis, Lowe, van-Deth, & García-Albacete, 2015).

2011 se convertía en el «año de las revoluciones» (Fuchs, 2012: 775) con protestas globales por una democracia real mediante nuevas formas de comunicación en red (Castells, 2012). «Tweets y calles» se aunaban (Gerbaudo, 2012) en las «revoluciones Twitter» (Tremayne, 2014: 110), constatando que las movilizaciones sociales contemporáneas se caracterizaban por la hibridación entre nuevas formas de comunicación en red, convocatorias de protestas y mensajes reivindicativos en redes sociales y luchas ciudadanas en el espacio público. Emergía el uso de las redes sociales como medio propio de la sociedad red (Castells, 2012) y acompañando las luchas ciudadanas libradas en el espacio público.

La hibridación configuraba otras formas de democratización y empoderamiento de la ciudadanía ante los procesos de toma de decisiones en políticas públicas (Howard & Parks, 2012; Nisbet, Stoycheff, & Pearce, 2012; Valenzuela, Arriagada, & Scherman, 2012). La «connective action» de las protestas colectivas (Bennett & Segerberg, 2012), a diferencia de los movimientos sociales clásicos (Della-Porta & Diani, 2006), destacaba por la dinámica organizativa de las movilizaciones, mediada por nuevos canales de comunicación que reinterpretan rápidamente las acciones políticas desde los grupos de protesta y la recreación de significados en redes sociales.

Las acciones de protesta colectivas no se desvinculaban de redes sociales que exponencialmente multiplicaban nodos (Castells, 2012). No había necesidad de liderazgos para el éxito de las movilizaciones (Bennett & Segerberg, 2012). Las TIC se ponían al servicio de la generación de vínculos ágiles y del compromiso social sin necesidad de lazos estables de pertenencia con movimientos sociales consolidados (Bennett & Segerberg, 2012). Poco a poco se orquestaban nuevos espacios de «ciudadanismo» (Delgado, 2011) como expresión de «democracia radical» (Mouffe, 1992) capaces de ahondar en revoluciones democráticas conectando diferentes reivindicaciones.

En este panorama global donde se originan nuevas vías de empoderamiento de la ciudadanía como capacidad de elegir e influir en los nuevos escenarios sociales (Bauman, 2010) unificando comunicación en red y protestas (Flesher & Cox, 2013; Juris, 2012), surge la «Marea Verde». «Escuela pública: de tod@s y para tod@s» es el lema que desde 2011 reza en la camiseta verde de protesta contra la privatización de la educación y el desmantelamiento de la escuela pública en España. Su embrión debe comprenderse en las protestas colectivas ante las crisis del neoliberalismo, que explotó en 2008 y derivó en políticas de austeridad y privatización de los servicios públicos con graves afectaciones en derechos sociales de la ciudadanía (Della-Porta, 2014). Ahí emerge la movilización social en red para defender lo público, el bien común y los pilares del Estado del Bienestar. Es un momento que evidencia la comprensión de las formas «exogenous privatization» y «hidden privatization» de las agendas educativas globales (Ball & Youdell, 2008).

De la comprensión se pasó a la protesta. La Comunidad Autónoma de Madrid, a mediados de 2011, emitía un comunicado de inicio del siguiente curso escolar advirtiendo del aumento de dos horas lectivas para el profesorado de Secundaria y la eliminación de 3.000 puestos de docentes interinos. Además sancionaban a una profesora activista que había sido denunciada por la inspección educativa al presentarse con camiseta verde en su centro escolar de Vallecas (Madrid) el día que se realizaban las pruebas estandarizadas de evaluación. Sería el detonante para la cascada de movilizaciones que vendrían después por parte del colectivo docente. Las protestas apoyaban a la profesora y reivindicaban mejorar la educación pública. El movimiento «Marea Verde» era ya una realidad tras un

tweet que interpelaba a la ciudadanía que lucía camisetas verdes como símbolo de defensa de una educación pública y de calidad para tod@s. Marea surgía al margen del movimiento de indignados con escasas adhesiones identitarias previas (Candón-Mena, 2015). Durante el último lustro la movilización de la «Marea Verde» tendría continuidad, implicando a los distintos sectores de la comunidad educativa conectados por medios de comunicación en Red para combatir las políticas de privatización educativa (Díez & Guamán, 2013; Rogero, Fernández, & Ibáñez, 2014; Saura & Muñoz, 2016) cuya máxima expresión sería la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013.

La escasez de investigación sobre las nuevas formas de protesta colectivas por la educación, y desde interacciones en redes sociales como nuevos cauces de ciudadanía y empoderamiento, obliga a avanzar en la comprensión de las nuevas formas de comunicación que utilizan las protestas sociales en red (Fuchs & Sandoval, 2014; Castells, 2012; Fuchs, 2012; Gerbaudo, 2012) desde las formas conectivas ante la privatización educativa y que empoderan a la ciudadanía. El propósito de la investigación es analizar las nuevas formas de comunicación en las protestas de empoderamiento ciudadano desde las acciones de protesta colectivas en defensa de la educación pública en España. Procuramos responder así al interrogante: ¿Cómo actúan las acciones colectivas de protesta contra la privatización de la educación española en Twitter?

2. Metodología

La metodología de investigación ha considerado un proceso ordenado en tres fases. En la primera, de determinación de los casos de estudio, se hace un análisis de narrativas en tres cuentas de Twitter: @YoEPublica, @SoyPublica y @EsPublica. Su selección parte de los criterios de relevancia en la red y actividad de las cuentas (Tabla 1). La relevancia se determinó en función de cuentas con más de 10.000 seguidores y la actividad, desestimando las cuentas con menos de 30.000 tweets publicados. La muestra se conformaría de acuerdo con la síntesis de la Tabla 1 y sería de 1.894 tweets resultantes de la búsqueda realizada según los criterios de la segunda fase.

En la segunda fase, de búsqueda y recogida de información, se empleó la «búsqueda avanzada» de Twitter para filtrar datos según cuentas y fechas. Se hicieron búsquedas mediante operadores booleanos lógicos para filtrar información en base a los intereses propios del estudio sobre privatización. Con esta lógica se practicaron sucesivas búsquedas en cada cuenta desde los campos semánticos: capitalismo, concertada, economía, evaluación, mercantilización, neoliberalismo, LOMCE, PISA, pública, privada, privatización y recortes. Las búsquedas se acotaron entre el 25/11/2012 (publicación del anteproyecto de LOMCE) y el 31/12/2016. De esta búsqueda emergen los 1.894 tweets que constituyen el conjunto de datos objeto del análisis. La recogida de información se efectuó con la aplicación NCapture integrada en el programa NVivo11 (Bazeley & Jackson, 2013).

Tabla 1. Muestra sobre la determinación de los casos de estudio

Cuenta	Nº de seguidores	Nº de tweets
@YoEPublica	25.600	47.200
@SoyPublica	24.100	45.300
@EsPublica	14.000	35.800

En la tercera fase, se ejecutó el análisis de información desde procedimientos propios de la metodología cualitativa y una lógica inductiva posibilitadora de la comprensión y los significados de los datos (Strauss & Corbin, 1998). Las herramientas del programa NVivo11 facultaron generar nodos en tanto que colecciones de referencias sobre una temática concreta. Así, se agruparon referencias alrededor de términos relevantes para el estudio y que constituían unidades de análisis.

En ocasiones sería preciso un análisis semántico de términos para crear unidades de significado, agrupando diferentes significantes con un mismo significado (Strauss & Corbin, 1998): LOMCE (LOMCE, Ley Wert, reforma educativa y ley educativa), escuela pública (educación pública, escuela pública, la pública, enseñanza pública, centros públicos, escuelas públicas y centro público), escuela concertada (la concertada, educación concertada, la privada-concertada, enseñanza concertada, escuela concertada, escuelas concertadas, etc.) y escuela privada (centros privados, la privada, la educación privada, la enseñanza privada y escuelas privadas).

La elaboración de una matriz, que identifica segmentos de texto coincidentes en las unidades de análisis establecidas previamente, sirvió de mecanismo de codificación (Strauss & Corbin, 1998) e identificación de las interacciones entre las mismas, para construir, a partir de los resultados de dicha matriz, un conjunto de subcategorías confluyentes que sistematizarían los datos recabados. Posteriormente, con el análisis de conglomerados en NVivo11, se agruparían las subcategorías en «cluster analysis» (análisis de conglomerados) de acuerdo a similitudes de palabras en las referencias codificadas (Bazeley & Jackson, 2013; Edhlund & McDougall, 2016).

3. Análisis y resultados

Atendiendo al coeficiente de correlación de Pearson únicamente se estiman aquellos valores con una relación positiva comprendida entre 0,85 y 1. Los resultados del análisis de conglomerados evidencian que todas las subcategorías están interrelacionadas, como muestra la Figura 1 donde se representan las subcategorías en el perímetro y por medio de líneas rectas las relaciones existentes entre cada elemento.

De este primer resultado global se derivan distintas subcategorías que vienen a converger inductivamente en las cuatro principales categorías emergentes que cargan de significado la contribución: defensa de la escuela pública, privatización de la educación, evaluaciones estandarizadas y pacto educativo. Un nuevo conglomerado entre estas cuatro categorías permite su interrelación desde coeficientes de correlación que exponen hasta seis cruces distintos muy significativos (Tabla 2).

Figura 1. Conglomerado de subcategorías de análisis.

Desde ahí, los resultados profundizan en cada una de las categorías de análisis. Su presentación contempla las subcategorías que las componen, el número de referencias codificadas y los coeficientes de correlación de las subcategorías. También se representan los nodos conglomerados por similitud de palabra que se desprenden y los tweets más representativos para el análisis interpretativo emanado de las narrativas desde la óptica valorativa de la investigación (Denzin & Lincoln, 2011).

Tabla 2. Correlación entre las categorías y coeficientes

Categorías		Coeficiente de correlación
Privatización de la educación	Defensa de la escuela pública	0,946633
Pacto educativo	Evaluaciones estandarizadas	0,930637
Privatización de la educación	Pacto educativo	0,905051
Pacto educativo	Defensa de la escuela pública	0,888287
Privatización de la educación	Evaluaciones estandarizadas	0,859135
Evaluaciones estandarizadas	Defensa de la escuela pública	0,850226

3.1. Defensa de la escuela pública

En esta categoría se visibiliza el mayor índice de correlación entre las subcategorías «recortes-escuela pública» y «recortes-escuela concertada», junto a «LOMCE-recortes» y «economía-LOMCE» ambas superan el 0,90 y muestran el rechazo a los recortes y la escasez de fondos públicos para financiar la educación.

El sentido original de lo público de la educación se planteó bajo el ideal de ciudadanía en los estados-naciones y ha variado con los procesos de globalización (Novoa, 2000). En ellos el firme posicionamiento por defender la educación pública es una demanda frecuente ante las agendas que arremeten y debilitan las políticas públicas que ensalzan la necesidad de que la sociedad funcione asentada en derechos civiles y libertades individuales (Harvey, 2005).

«Nos une la defensa de este bien social que es la Educación Pública, conseguido con la dedicación de muchos otros ciudadan@s» (@YoEPublica). Ahora la sociedad civil reclama, por medio de protestas sociales, la construcción de una ciudadanía capaz de utilizar un modelo educativo realmente conectado a la justicia social y a una esfera pública más democrática. La educación pública se comprende como derecho social inalienable, avalado y financiado por la Administración, prioritario para lograr una sociedad más equitativa, justa y democrática (Biesta, 2016).

«La enseñanza pública y gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática» (@YoEPublica). La institución educativa, en España, se concibe pública por ser gratuita y tener las puertas abiertas, garantía de la inclusión de todas sin ningún tipo de discriminación ni exclusión y con la capacidad suficiente para universalizar un conocimiento científico, laico, intercultural, plural y crítico (Foro de Sevilla, https://goo.gl/x1ngJ9).

«Abogamos por una educación 100% pública, laica, inclusiva y cuyo principal objetivo sea el de formar ciudadanos críticos y responsables» (@YoEPublica). La aparición de las medidas urgentes de racionalización del gasto público (https://goo.gl/G7ELwT) trajo consigo numerosas críticas a los recortes en la educación pública.

«La calidad de la enseñanza pública se ha deteriorado con recortes brutales» (@Espublica). La plataforma «Yo Estudié en la Pública» hizo aportaciones en Twitter y encendió un canal en YouTube para difundir vídeos reivindicando la paralización de la LOMCE. Superaron los 4.000 suscriptores y uno de sus vídeos obtuvo más de 500.000 visitas (https://goo.gl/-6lg9ng). Aparecían en él personalidades de la cultura y la academia, como Mayor Zaragoza, Director General de UNESCO (1987-1999) y Ministro de Educación en España (1981-1982), apoyando el movimiento social por la educación pública, contra la privatización de la educación y en defensa de la participación ciudadana en las decisiones políticas. El vídeo se resitúa como medio de recuperación política de la comunicación y apropiación ciudadana de transformación social y política (Sierra-Caballero & Montero, 2015). Esta resistencia colectiva, junto a otras, compartía que era papel de la educación pública el promover una ciudadanía crítica y vigilante de la sociedad desde la participación política (Sartori, 2007; Bolívar, 2016).

Tabla 3. Categoría «defensa de la escuela pública»

Subcategoría y referencias codificadas	Correlación de subcategorías		Coeficiente de correlación
Recortes-escuela pública (154). LOMCE-recortes (102). Economía-LOMCE (62). Recortes-escuela concertada (46). Defender-público (42). Fondos públicos-escuela privada (34). Fondos públicos-escuela concertada (28). Democracia-escuela pública (26). Fondos públicos-recortes (23).	Recortes-escuela pública	Recortes-escuela concertada	0,916558
	LOMCE-recortes	Economía-LOMCE	0,906967
	Recortes-escuela pública	Democracia-escuela pública	0,899577
	Recortes-escuela pública	LOMCE-recortes	0,883138
	Fondos públicos-escuela privada	Fondos públicos-escuela concertada	0,877904
	Recortes-escuela concertada	Fondos públicos-escuela concertada	0,878175
	Recortes-escuela pública	Fondos públicos-escuela concertada	0,865017
	Recortes-escuela concertada	Democracia-escuela pública	0,863601
	Recortes-escuela pública	Economía-LOMCE	0,857358

Nodos conglomerados por similitud de palabra de Tabla 3 (http://goo.gl/Mk9Ta0).

«La escuela pública nos enseña a ser ciudadanos solidarios» (@YoEPublica). La educación pública, así, debía organizarse y gestionarse bajo parámetros de participación ciudadana efectiva y responsable, como base de una escuela democrática que, con la cultura, contribuye a la transformación de la sensibilidad de las clases populares en conciencia crítica.

Tabla 4. Categoría «privatización de la educación»

Subcategoría y referencias codificadas	Correlación de subcategorías		Coeficiente de correlación
Privatizar-escuela pública (151). LOMCE-mercantilización (97). Privatizar-escuela concertada (95). Ciudadanía-escuela pública (87). LOMCE-ciudadanía (81). LOMCE-democracia (40). Mercantilización-Wert (38). Mercantilización-escuela pública (37). LOMCE-empresa (33). LOMCE-elegir (29). LOMCE-neoliberalismo (27). Mercantilización-neoliberalismo (27). Privatizar-neoliberalismo (25). Mercantilización-ciudadanía (19).	LOMCE-mercantilización	LOMCE-ciudadanía	0,919090
	Privatizar-escuela pública	Mercantilización-escuela pública	0,916743
	LOMCE-Democracia	LOMCE-ciudadanía	0,906222
	Privatizar-escuela pública	Privatizar-escuela concertada	0,898845
	LOMCE-mercantilización	LOMCE-democracia	0,897765
	Mercantilización-escuela pública	Ciudadanía-escuela pública	0,896678
	LOMCE-ciudadanía	Ciudadanía-escuela pública	0,889045
	LOMCE-empresa	LOMCE-ciudadanía	0,886130
	LOMCE-empresa	LOMCE-Democracia	0,885902
	LOMCE-neoliberalismo	LOMCE-mercantilización	0,882187
	LOMCE-elegir	LOMCE-democracia	0,871735
	LOMCE-empresa	LOMCE-elegir	0,870720
	LOMCE-neoliberalismo	LOMCE-ciudadanía	0,870688
	LOMCE-elegir	LOMCE-ciudadanía	0,868655
	LOMCE-mercantilización	LOMCE-empresa	0,860479
	Mercantilización-ciudadanía	Ciudadanía-escuela pública	0,856638
	LOMCE-neoliberalismo	LOMCE-Democracia	0,855209
	LOMCE-mercantilización	LOMCE-elegir	0,852520
	Privatizar-escuela pública	Ciudadanía-escuela pública	0,851858

Nodos conglomerados por similitud de palabra de Tabla 4 (http://goo.gl/Mk9Ta0).

3.2. Privatización de la educación

En este caso el mayor índice de correlación entre subcategorías corresponde a «LOMCE-mercantilización» y «LOMCE-ciudadanía» que, junto a «privatizar-escuela pública» y «mercantilización-escuela pública», superan el 0,90

de coeficiente de correlación y denotan el repudio a la incorporación de empresas y valores mercantilistas en la política educativa.

En las agendas educativas se promueve la apuesta de nuevas reformas escolares bajo prácticas de mercado propias de gobernanza global (Rizvi & Lingard, 2009). El anteproyecto LOMCE (https://goo.gl/MSAZsS) enfatizaría esta lógica: «La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. Su nivel educativo determina la capacidad de competir con éxito en la arena internacional».

Se mantenía que la LOMCE privatizaba la educación por cuanto sometería a la ciudadanía al mandato de un mercado laboral estrictamente economicista y mercantilista. La denuncia era clara: el derecho a la educación no podía estar al servicio de mercado, economía y productividad.

«#LOMCEenmiendaalatotalidad porque concibe educación no como Derecho sino como un factor productivo al servicio del modelo económico» (@YoEPublica). Es propio de estos procesos reformistas la incorporación de mecanismos de privatización encubierta en la educación que quedan delimitados en las prácticas de nueva gestión pública, cuasimercados escolares, sistemas de incentivos económicos, políticas de «accountability», evaluaciones estandarizadas o rankings (Ball & Youdell, 2008). La LOMCE es claro ejemplo de ello al especificar que sus principios son: «el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias» (Boletín Oficial del Estado, 2013: 97862). Toda una declaración de intenciones que dejó paso a las primeras resistencias colectivas en Twitter mediante el hashtag #LOMCEBasura. La actividad reivindicativa fue alta por parte de miembros de la «Marea Verde» que criticaban con contundencia la privatización de la educación. Al igual que otras «mareas», tuvieron como objetivo principal de comunicación la defensa de lo público (Álvarez-Ruíz & Núñez-Gómez, 2016).

«El ejercicio del poder toma la forma de dominación cuando sus ciudadanos permanecen en silencio. No obedezcas, grita NO #LOMCEBasura» (@YoEPublica). También se clamaría contra la competitividad entre centros educativos y los ránkings. Asimismo, la nueva gestión pública y la autonomía de centros entrarían en esa privatización encubierta (Ball & Youdell, 2008) recibiendo oposición por su potencial para jerarquizar el funcionamiento de los centros educativos y deteriorar los procesos democráticos que en ellos se implementaban.

«Directores elegidos a dedo por la Administración y docentes elegidos al antojo de estos mismos directores. Esta es la «autonomía de LOMCE» (@YoEPublica).

3.3. Evaluaciones estandarizadas

En la categoría se constata el mayor índice de correlación entre las subcategorías «reválidas-LOMCE» y «LOMCE-evaluación», con coeficientes superiores al 0,89 e invalidando las pruebas de evaluación estandarizadas como eje central de la LOMCE.

Usualmente los gobiernos construyeron problemas políticos y luego fijaban sus soluciones más allá del plano nacional (Novoa & Yariv-Mashal, 2003). La LOMCE se perpetró como respuesta a la necesidad de mejorar los resultados académicos en las pruebas PISA de la OCDE (Bonal & Tarabini, 2013). Por eso, incorporaba las «reválidas» que tanto preocuparían al movimiento social por la educación pública. Se vislumbraba que las evaluaciones estandarizadas abrirían las puertas para segregar y excluir al alumnado.

«El interés de las Reválidas no es mejorar la calidad educativa cuando, además, se están bajando requisitos para pasar curso #NoALaRevalida» (@Espublica) «¿Por qué no nos gusta la LOMCE? Por las reválidas que excluyen al alumnado» (@YoEPublica). Estas prácticas de estandarización, regidas por esferas supranacionales para «controlar desde la distancia» (Miller & Rose, 2008) y «gobernar con números» (Ozga, 2011), suponían herramientas de control tan intranquilizantes para el movimiento de protestas que

Tabla 5. Categoría «evaluaciones estandarizadas»

Subcategoría y referencias codificadas	Correlación de subcategorías		Coeficiente de correlación
Reválidas-LOMCE (192). LOMCE-evaluación (64). Reválidas-escuela pública (22). LOMCE-examinar (15).	Reválidas-LOMCE	LOMCE-evaluación	0,903072
	Reválidas-LOMCE	LOMCE-examinar	0,896332
	Reválidas-LOMCE	Reválidas-escuela pública	0,888209
	LOMCE-examinar	LOMCE-evaluación	0,885177
	Reválidas-escuela pública	LOMCE-evaluación	0,866389
	Reválidas-escuela pública	LOMCE-examinar	0,856077

Nodos conglomerados por similitud de palabra de Tabla 5 (http://goo.gl/Mk9Ta0).

sentía cómo la política educativa emigraba al antojo de la OCDE desde una ley de mercado privatizadora de la política.

«¿Las empresas deciden el modelo social o la ciudadanía decide su modelo productivo? No consintamos que #OCDE y #LOMCE nos suplanten» (@YoEPublica).

Si la educación es «el espacio en el que se construye la identidad nacional» (Novoa, 2000: 33), la comunidad educativa reprocharía los principios de la LOMCE con sus narrativas. Reclamaban la participación de la ciudadanía en las decisiones políticas y dejar de ceder al chantaje de algunos organismos internacionales entestados en introducir lógicas privatizadoras. Se interpelaba para suprimir las pruebas estandarizadas que tanto cuestionaban la confianza al profesorado y su autoridad. Incluso cuestionaban que pudieran servir para mejorar la educación (Carabaña, 2015).

«#LOMCE los mismos que presumen de querer dar mayor autoridad a los docentes, se la pretenden quitar con reválidas #MareaVerde» (@SoyPublica). Las pruebas estandarizadas eran rechazadas por querer modificar la identidad del profesorado. Es, en las políticas reformistas neoliberales, la cultura de la performatividad que comporta pérdida de profesionalismo docente, de autonomía y para nada produce profesionalismo docente (Moore & Clarke, 2016). El profesorado consciente de ello haría evidente su negativa a esta tendencia.

«Las reválidas pondrán en entredicho la profesionalidad de los docentes y obligará a muchos a convertirse en preparadores de pruebas #LOMCE» (@SoyPublica).

3.4. Pacto educativo

En la última categoría el mayor índice de correlación está en las subcategorías «resistir-LOMCE» y «paralizar-LOMCE», «resistir-LOMCE» y «movilización-LOMCE», «paralizar-LOMCE» y «pacto-LOMCE», con coeficientes superiores a 0,90 que declaran la indispensable derogación de la LOMCE y la conveniencia de un pacto educativo.

Tabla 6. Categoría «pacto educativo»

Subcategoría y referencias codificadas	Correlación de subcategorías		Coeficiente de correlación
Paralizar-LOMCE (120). Pacto-LOMCE (58). Resistir-LOMCE (50). Movilización-LOMCE (39). Movilización-escuela pública (31).	Resistir-LOMCE	Paralizar-LOMCE	0,964594
	Resistir-LOMCE	Movilización-LOMCE	0,925328
	Paralizar-LOMCE	Pacto-LOMCE	0,904404
	Paralizar-LOMCE	Movilización-LOMCE	0,891850
	Pacto-LOMCE	Movilización-LOMCE	0,885557
	Movilización-LOMCE	Movilización-escuela publica	0,884028
	Resistir-LOMCE	Pacto-LOMCE	0,866063
	Paralizar-LOMCE	Movilización-escuela publica	0,861950
	Pacto-LOMCE	Movilización-escuela publica	0,856276
	Resistir-LOMCE	Movilización-escuela publica	0,855806

Nodos conglomerados por similitud de palabra de Tabla 6 (http://goo.gl/Mk9Ta0).

Los pactos en educación son, en esencia, de complejidad palpable al tener que realizarse entre fuerzas de poder con ideologías diversas y desde la sociedad civil (Tedesco, 1995). De hecho, en la política educativa española, los últimos debates y discusiones han imposibilitado un pacto de estado debido a las diferencias ideológicas entre los principios de libertad e igualdad y por la creación de «políticas poniendo más énfasis en unos valores que en otros» (Puelles, 2007: 38).

Emulando las protestas chilenas contra la privatización educativa y por frenar pruebas estandarizadas y rankings («Alto al SIMCE», https://goo.gl/evXESj), en España surgió la plataforma «Stop Ley Wert» que, en alusión al Ministro de Educación impulsor de la LOMCE, requería paralizar la normativa y llevar a cabo un ejercicio de objeción de conciencia hacia ella por considerarla antidemocrática y sumisa a la doctrina del neoliberalismo.

«Resistencia y desobediencia a una ley de educación injusta y subordinada al modelo económico neoliberal» (@YoEPublica). Para ello, emplearon narrativas en Twitter solicitando firmas de apoyo a un manifiesto por la objeción de conciencia en los centros educativos, «carta de compromiso democrático» (https://goo.gl/wTiFTs), como expresión de resistencia colectiva. A la plataforma se sumarían numerosos centros educativos y profesorado que firmarían el manifiesto.

«Informar sobre la LOMCE, esencial para pararla SoyPublica» (@Espublica). En Catalunya, por ejemplo, 52 escuelas se resistieron a aplicar la LOMCE agrupadas en la «Xarxa d'Escoles Insubmises».

«Ni burros ni lobos. La Xarxa d'Escoles Insubmises inicia su campaña #VotaNoALaLOMCE http://noalalomce.net» (@YoEPublica). Progresivamente las protestas irían virando hacia la petición de dimisión del Ministro de

Educación. Se extendió la visión negativa sobre su actuación entre la población, hasta el punto que en enero de 2015 alcanzaba la peor valoración social que había obtenido un Ministro en la historia de la democracia española (1,36 de puntuación media) (https://goo.gl/WTRd98). La ciudadanía que reclamaba su destitución también quería tomar partido en el futuro de la educación, derogando la LOMCE y revirtiendo los recortes económicos en educación.

«La Plataforma Estatal por la Escuela Pública exige a Wert que presente su dimisión» (@YoEPublica). Fruto del conjunto de protestas ciudadanas, el Parlamento español aprobaría la suspensión de la LOMCE con el soporte de la totalidad de grupos parlamentarios a excepción del PP y C's (https://goo.gl/nmQ6g6). Primero se paralizaría el calendario de la ley y después se iniciarían las primeras negociaciones para conseguir un gran pacto por la educación, social y político, con la aprobación de los grupos del PP, el PSOE y C's (https://goo.gl/mNujAh). Sin embargo, el actual Ministro de Educación nunca aludiría a substituir la LOMCE, sino tan solo a la necesidad de negociar este pacto (https://goo.gl/XWXEdB). El movimiento social por la educación pública se negaría a un pacto educativo entre los tres partidos políticos señalados y con el hashtag #TumbarLaLOMCE volvía a pedir la derogación de la LOMCE antes de iniciar cualquier negociación de pacto.

«Derogar la LOMCE: una condición previa imprescindible para un pacto educativo» (@SoyPublica). En noviembre de 2016 el Gobierno español aceptaría por primera vez substituir la LOMCE por una nueva ley educativa de cara a las negociaciones del pacto educativo en el Congreso de los Diputados. Al respecto, se acordaría crear una Subcomisión en la Cámara Baja para el «pacto social y político por la educación», antesala de un nuevo proyecto de ley educativa. La voz de los movimientos sociales se volvía a sentir nuevamente. En esta ocasión para requerir que el «pacto» debía salir «desde abajo», desde la comunidad educativa y desde la participación social de la ciudadanía en el asunto político, y público, de la educación.

«Pacten con la ciudadanía y deroguen la LOMCE YA #DiálogoPorLaEducación» (@SoyPublica).

4. Discusión y conclusiones

Las políticas economicistas aplicadas en España como consecuencia de la «crisis fiscal y económica» que arrancó en 2008 han debilitado el carácter público y social de la educación. La ciudadanía ha manifestado su protesta a través de movimientos sociales espontáneos. En esta investigación nos hemos interesado por el denominado «Marea Verde» iniciado en 2011 con la pretensión de reprogramar el poder hegemónico en torno a intereses y valores en favor de la democracia y la justicia social (Castells, 2012), entre los que se encuentra la defensa de la «escuela pública: de tod@s y para tod@s».

Los movimientos sociales se dinamizan a través de Internet y las redes sociales y analizamos tres cuentas de Twitter. La propuesta metodológica cobra interés porque el acceso mayoritario a la información a través de estas tecnologías ha propiciado profundas modificaciones en el modo de participar en la política de grandes grupos de población como formas de democratización y empoderamiento (Howard & Parks, 2012), aunando comunicación en red y protestas (Juris, 2012). Como se ha analizado, en este tejido social múltiple, la ciudadanía se ha movilizado y empoderado, participando activamente en el debate y la defensa de la educación como un derecho social fundamental a través de su democratización y universalización.

La metodología empleada sugiere la emergencia de cuatro categorías de análisis que aglutinan y caracterizan las demandas de los movimientos sociales a través de las redes sociales. Rechazando la «privatización de la educación» y las «pruebas estandarizadas», por una parte, y reclamando la «defensa de la escuela pública» y el logro de un «pacto educativo» de las fuerzas políticas y la comunidad educativa, por otra.

La escuela pública tiene una fuerte implicación con la cultura democrática (Apple & Beane, 2007). Por eso, se rechazan las consideraciones de tipo economicista que tratan de debilitarla, como los recortes o la escasez de fondos públicos para su financiación. Así, se manifiesta una fuerte oposición a la escuela concertada por la protección económica que recibe del Estado. El intenso rechazo a las políticas neoliberales se focaliza en torno a la LOMCE por sus propuestas privatizadoras y mercantilistas.

La privatización de la educación forma parte de la estrategia neoliberal para debilitar la escuela pública. Las protestas de los movimientos sociales se oponen a la formación de un mercado educativo porque convierte a las escuelas en empresas que venden a las familias servicios educativos. Esta reconfiguración de la escuela se identifica con las propuestas del exministro Wert, que es severamente reprobado por el movimiento «Marea Verde». El rechazo también es frontal a las reválidas que propone la LOMCE, porque perjudican a la equidad que sostiene la escuela pública e introducen mecanismos de segregación y exclusión socioeducativa. Con todo, las protestas a la LOMCE se traducen en acciones de resistencia que conducen a su paralización. Se considera un requisito innegociable para

el logro de un acuerdo o pacto que dote al sistema educativo de credibilidad y estabilidad política y social, para configurar un modelo de escuela consensuado por todas las fuerzas políticas y los agentes socioeducativos.

Por último, este tipo de investigaciones evidencian el protagonismo que están cobrando las redes sociales por su capacidad para alterar el rol tradicional de los poderes públicos. En este nuevo contexto de la cibersociedad en el que la ciudadanía digital recobra un especial protagonismo (Ribble & Bailey, 2004), hay que prestar atención a los actores que reivindican una participación activa en los debates públicos para comprender críticamente los entornos sociales y culturales que afectan el sentido de la vida cotidiana. Es importante tener en cuenta que las acciones de protestas colectivas utilizan Internet como canal de información y comunicación para cohesionar sus reivindicaciones, configurándose un tejido social con un alto nivel de conectividad donde la ciudadanía se empodera para discutir sobre asuntos de interés común en las democracias deliberativas (Gozálvez & Contreras, 2014).

La nueva realidad que se gesta alrededor de la interacción social mediada por Internet exige propuestas metodológicas específicas. La mayoría de los análisis importan procesos de otros campos científicos análogos, preponderando los aspectos cuantitativos. Para futuras investigaciones sugerimos acercamientos cualitativos para comprender el sentido que otorgan las personas a estos fenómenos sociales emergentes. Por ello, resultaría de gran interés atender a estos cambios mediante la observación participante, encuestas y entrevistas en profundidad con activistas. Esta investigación tuvo limitaciones en ese sentido por el objetivo principal y la pregunta de investigación, que tenían como finalidad acotada analizar el empoderamiento de las acciones colectivas de protesta contra la privatización de la educación española en Twitter.

Apoyos

Proyecto de Investigación «Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España» financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España (EDU2011-20853).

Referencias

Álvarez-Ruiz, X.A., & Núñez-Gómez, P. (2016). Estrategias de comunicación en las movilizaciones ciudadanas: la Marea Blanca, la Marea Verde y la movilización de Telemadrid. *Obets*, *11*(1), 53-74. https://doi.org/10.14198/OBETS2016.11.1.03

Attia, A.M., Aziz, N., Friedman, B., & Elhusseiny, M.F. (2011). Commentary: The Impact of Social Networking Tools on Political Change in Egypt's "Revolution 2.0". *Electronic Commerce Research and Applications*, *10*(4), 269-374. https://doi.org/10.1016/j.elerap.2011.05.003

Anduiza, E., Cristancho, C., & Sabucedo, J.M. (2014). Mobilization through Online Social Networks: The Political Protest of the Indignados in Spain. *Information, Communication & Society*, *17*(6), 750-764. https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808360

Apple, M., & Beane, J. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ball, S.J., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.

Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage.

Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.

Bennett, L.W., & Segerberg, A. (2012). The Logic of Connective Action. *Information, Communication & Society*, *15*(5), 739-768. https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661

Biesta, G.J.J. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, *14*(20), 21-34. https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003

Boletín Oficial del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE, nº 295, 10 de diciembre de 2013).

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *5*(1), 69-87.

Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: The Case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, *8*(3), 335-341. https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.335

Cabalin, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. [Online and Mobilized Students: The Use of Facebook in the Chilean Student Protests]. *Comunicar*, *43*, 25-33. https://doi.org/10.3916/C43-2014-02

Candón, J. (2013). *Toma la calle, toma las redes: el movimiento 15M en Internet*. Sevilla: Atrapasueños.

Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.

Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press.

Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Catarata.

Della-Porta, D. (2014). *Mobilizing for Democracy.* New York: Oxford University Press.

Della-Porta, D., & Diani, M. (2006). *Social Movements.* Oxford: Blackwell.

Denzin N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Díez, E.J., & Guamán, A. (2013). *Educación pública para tod@s. Las claves de la «Marea Verde»*. Madrid: Bomarzo.

Edhlund, B.M., & McDougall, A.G. (2016). *Nvivo11 Essentials.* Stallarholmen: Form & Kunskaps AB.

Flesher, C., & Cox, L. (2013). *Understanding European Movements: New Social Movements, Global Justice Struggles, Anti-austerity Protests*. London: Routledge.

Fuchs, C. (2012). Some Reflections on Manuel Castells' book Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age. *Triple C*, *10*(2), 775-797.
Fuchs, C., & Sandoval, M. (2014). *Critique, Social Media and the Information Society*. London: Routledge.
Gerbaudo, P. (2017). The Indignant Citizen: Anti-austerity Movements in Southern Europe and the Anti-oligarchic Reclaiming of Citizenship. *Social Movement Studies*, *16*(1), 36-50. https://doi.org/10.1080/14742837.2016.1194749
Gerbaudo, P. (2012). *Tweets and the Streets. Social Media and Contemporary Activism*. London: Pluto Press.
Gozálvez, V., & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la Educomunicación. [Empowering Media Citizenship through Educommunication]. *Comunicar*, *42*(21), 129-136. https://doi.org/10.3916/C42-2014-12
Hamdy, N., & Gomaa, E.H. (2012). Framing the Egyptian Uprising in Arabic Language Newspapers and Social Media. *Journal of Communication*, *62*, 195-211. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01637.x
Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
Hernández-Merayo, E., Robles-Vílchez, M.C., & Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: Sentido educativo, mediático y político del 15M. [Interactive Youth and Civic Cultures: The Educational, Mediatic and Political Meaning of the 15M]. *Comunicar*, *40*, 59-67. https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-06.
Howard, P.N., & Parks, M.R. (2012). Social Media and Political Change: Capacity, Constraint, and Consequence. *Journal of Communication*, *62*, 359-362. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01626.x
Juris, J.S. (2012). Reflections on #Occupy Everywhere: Social Media, Public Space, and Emerging Logics of Aggregation. *American Ethnologist*, *39*(2), 259-279. https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2012.01362.x
Miller, P., & Rose, N. (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
Moore, A., & Clarke, M. (2016). "Cruel Optimism": Teacher Attachment to Professionalism in an Era of Performativity. *Journal of Education Policy*, *31*(5), 666-677. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293
Mouffe, C. (1992). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community*. London: Verso.
Nisbet, E.C., Stoycheff, E., & Pearce, K E. (2012). Internet Use and Democratic Demands: A Multinational, Multilevel Model of Internet Use and Citizen Attitudes about Democracy. *Journal of Communication*, *62*, 249-265. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01627.x
Novoa, A. (2000). The Restructuring of the European Educational Space: Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities. In T. Popkewitz (Ed.), *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community* (pp. 31-57). Albany: State University of New York Press.
Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, *39*(4), 423-438. https:// doi.org/10.1080/0305006032000162002
Ozga, J. (2011). Governing Narratives: 'Local' Meanings and Globalising Education Policy. *Education Inquiry*, *2*(2), 305-318. https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21982
Puelles, M.D. (2007). ¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, *344*, 23-40.
Ribble, M., & Bailey, G. (2004). Digital Citizenship: Focus Questions for Implementation. *Learning & Leading with Technology*, *32*(2), 12-15. (http://goo.gl/2NF6c6) (2017-01-23).
Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing Educational Policy*. London: Routledge.
Rogero, J., Fernández, J., & Ibáñez, R. (2014). La marea verde. Balance de una movilización inconclusa. *RASE*, *7*(3), 567-586.
Sartori, G. (2007). ¿Qué es la democracia? Madrid: Taurus.
Saura, G., & Muñoz, J.L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *1*(2), 43-72.
Sierra-Caballero. F., & Montero, D. (Eds.) (2016). *Videoactivismo y movimientos sociales*. Barcelona: Gedisa.
Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks CA: Sage.
Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
Theocharis, Y., Lowe, W., van-Deth, J.W., & García-Albacete, G. (2015). Using Twitter to Mobilize Protest Action: Online Mobilization Patterns and Action Repertoires in the Occupy Wall Street, Indignados, and Aganaktismenoi Movements. I*nformation, Communication & Society*, *18*(2), 202-220. https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.948035
Tremayne, M. (2014). Anatomy of Protest in the Digital Era: A Network Analysis of Twitter and Occupy Wall Street. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, *13*(1), 110-126. https://doi.org/10.1080/14742837.2013.830969
Valenzuela, S., Arriagada, A., & Scherman, A. (2012). The Social Media Basis of Youth Protest Behavior: The Case of Chile. *Journal of Communication*, *62*(2), 299-314. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01635.x

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

El ciberactivismo en el proceso de cambio político y social en los países árabes

Cyberactivisim in the Process of Political and Social Change in Arab Countries

Dr. Xosé Soengas-Pérez es Catedrático de Comunicación Audiovisual del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) (jose.soengas@usc.es) (http://orcid.org/ 0000-0003-3246-0477)

Mohamed Assif es Investigador de la Universidad de Hassan II de Casablanca (Marruecos) (mohamedassif19@gmail.com) (http://orcid.org/ 0000-0001-7879-4443)

RESUMEN

Esta investigación analiza la contribución del ciberactivismo al cambio político y social en Túnez, en Egipto y en Libia, y la opinión de los jóvenes árabes sobre la situación actual. Para disponer de información relevante sobre estos hechos se ha entrevistado periódicamente durante los últimos cinco años a 30 universitarios que ya habían participado en el proceso que impulsó las revueltas de 2011 y que siguen siendo ciberactivistas desde entonces. La utilización de una metodología mixta permite realizar un estudio donde los aspectos de carácter cuantitativo se complementan con contenidos cualitativos. Los resultados demuestran que los países árabes todavía no se han desprendido de muchas de las estructuras que sostenían a los regímenes anteriores a 2011, que son las que dificultan la consolidación de un sistema moderno. En este momento en Túnez, en Egipto y en Libia todavía conviven dos realidades que provocan un choque permanente entre las tradiciones milenarias, muy arraigadas en determinados sectores de la sociedad, y los valores asociados a las revoluciones, más progresistas. En un contexto donde es necesaria la unidad de acción, el ciberactivismo juega un papel fundamental porque congrega en un espacio virtual común a la ciudadanía crítica comprometida con el proceso de cambio, permite organizarse, mantener contacto con el exterior al margen de la censura oficial, hacer visibles las protestas en escenarios internacionales y vigilar las acciones del Gobierno.

ABSTRACT

This research analyses the contribution of cyberactivism to the political and social change in Tunisia, Egypt and Libya, as well as the opinion of young Arabs on the present context. Meaningful information has been extracted from regular interviews to 30 undergraduates over a five-year period. These students had already participated in the process boosting the Arab Spring in 2011, and they keep practising cyberactivism ever since. The use of a mixed method research allows for carrying out a study where quantitative elements are complemented by qualitative ones. Findings show that Arab countries have not yet shaken off the former structures that supported the regimes preceding 2011, which are those that hamper the consolidation of a modern country. At the moment, there are still two conflicting realities between millenary traditions and values connected to revolutions and symbols of progressivism in Tunisia, Egypt and Libya. In a context where the unity of action action is needed, cyberactivism plays an essential role, as it brings together critical citizens in a common and virtual space. These groups are committed to change, they keep in touch with the outside world and beyond censorship, they make protests visible to the international arena, and monitor government actions.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberactivismo, ciudadanía crítica, empoderamiento ciudadano, países árabes, Internet, política social, redes sociales, jóvenes.
Cyberactivism, critical citizenship, citizen empowerment, Arab countries, Internet, social policy, networks, youth.

Recibido: 2017-03-01 | Revisado: 2017-04-17 | Aceptado: 2017-05-09 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-05 | Páginas: 49-57

1. Introducción

La sociedad de Túnez, de Egipto y de Libia vivió unos acontecimientos extraordinarios durante las revueltas árabes de 2011, que provocaron la caída de regímenes autoritarios (Álvarez-Ossorio & Gutiérrez-de-Terán, 2011; Majdoubi, 2011). Los cambios generaron muchas expectativas, pero la mayoría de ellas no se han cumplido porque no se erradicaron las sólidas estructuras que sostenían a los gobiernos, integradas en la sociedad durante mucho tiempo (Álvarez-Ossorio, 2015; Morales-Lezcano, 2012). Y cuando no se erradican completamente las estructuras del poder consolidado dificultan la modernización y el progreso. Además, siempre existen condicionantes políticos, económicos y sociales que intervienen en los proyectos de cambio porque a muchos ciudadanos les cuesta desprenderse de los privilegios adquiridos, conquistados o heredados, o simplemente prefieren mantener las tradiciones porque no quieren adaptarse a un escenario nuevo (Martín-Muñoz & Moure, 2006).

El aperturismo se ha ralentizado en Túnez, en Egipto y en Libia por impedimentos derivados de diversos factores internos y externos, que han condicionado la evolución de la sociedad en un momento en que se empezaban a producir cambios radicales que generaban recelos en sectores de la población críticos con el proceso ya desde el inicio de las revueltas (Shawki, 2014), y también en países occidentales que veían peligrar sus alianzas geopolíticas y geoestratégicas (Belaali, 2011; Khader, 2015; Martínez-Fuentes, 2015; Michou, Soler-i-Lecha, & Ignacio-Torreblanca, 2013). Muchas de las reformas que se hicieron fueron pensadas para otorgar más poder al régimen y no para consolidar la democracia, privando así a los ciudadanos de unos derechos que estaban previstos y consensuados (Naïr, 2013). Las autoridades han controlado y perseguido las formaciones políticas renovadoras, por ejemplo, los Hermanos Musulmanes fueron ilegalizados en Egipto en 2013 porque sus seguidores representaban una corriente que cuestionaba normas que permanecían vigentes dos años después del triunfo de las revueltas de 2011.

El hecho de que exista oficialmente democracia en un país no garantiza un desarrollo pleno de las libertades individuales, ni colectivas, porque en varios países árabes permanecen soterrados elementos y esquemas de funcionamiento que favorecen y toleran comportamientos autoritarios (Izquierdo-Brichs, 2009). En una sociedad libre existen unas normas de convivencia y los ciudadanos tienen garantías e igualdad de oportunidades, se respeta al individuo y también al colectivo, y se acepta lo diferente. Cuando existe un control político y social excesivo se reduce la pluralidad y no se garantizan los derechos fundamentales, que son la base de la democracia, y los ciudadanos se rebelan y protestan, y buscan fórmulas para esquivar el autoritarismo y denunciar las injusticias (Naïr, 2013).

Como ya se ha dicho, el proceso aperturista de los países árabes ha chocado con diferentes obstáculos que han impedido avances integrales y rápidos. Los sectores más inconformistas de la sociedad han encontrado en Internet y en las redes sociales un instrumento ideal para ejercer el ciberactivismo, desde donde pueden canalizar las críticas contra los abusos de poder de las autoridades, programar y realizar acciones reivindicativas (Majdoubi, 2012; Ortiz-Galindo, 2015). En este contexto es donde procede situar y analizar las claves del empoderamiento ciudadano de la sociedad de Túnez, de Egipto y de Libia (Peña-López, 2009; Tufte, 2015), una actitud que forma parte del proceso renovador emprendido en 2011 con gran implicación de una parte importante de los ciudadanos, especialmente los jóvenes, que tenían referencias de otras formas de gobierno y de convivencia y, además, conocían las claves de la lucha activa gracias a los contactos que mantenían con los movimientos de ciberactivismo de Europa y de América (Betancourt, 2011; García-Galera, Del-Hoyo-Hurtado, & Fernández-Muñoz, 2014; González-Lizárraga, Becerra-Traver, & Yánez-Díaz, 2016; Menéndez, 2012; Sampedro, 2014; Szmolka, 2012).

El contacto con otras culturas es un factor determinante cuando se inicia un proceso de cambio porque permite conocer otros modos de vida (Ortiz-Galindo, 2014). En este sentido, Internet y las redes sociales posibilitaron relaciones con el exterior y contribuyeron, primero, al despertar social que desembocó en las revueltas árabes de 2011 (Dahlgren, 2011; Roces, 2011) y, después, a hacer más visibles los movimientos reivindicativos actuales, que también están integrados en el ciberactivismo (Ortiz-Galindo, 2016a; Tascón & Quintana, 2012).

Las sociedades más avanzadas a veces funcionan como espejo y como referente para otros países, pero la importación de normas no siempre es posible porque en muchos casos no se dan las condiciones necesarias para asumir comportamientos que requieren cambios radicales. Por eso la educación, la información y el conocimiento son esenciales para asimilar valores como la tolerancia, que funciona en contextos donde la democracia está consolidada, donde existe la pluralidad y la diversidad, y donde se respetan las ideas y la ideología (Camacho-Azurduy, 2005).

En Túnez, en Egipto y en Libia, como sucede en todos los países, están arraigadas costumbres que configuran la identidad de los pueblos, con conexiones transversales que abarcan aspectos antropológicos y sociológicos, que

se manifiestan en los modos de vida y en los modelos de convivencia. Por eso hay que hablar de las dependencias a las que está sujeto el proceso transformador en los países árabes y de las dificultades que supone vivir en una sociedad en la que están instaladas, asimiladas y admitidas costumbres milenarias muy conservadoras. Además, continúan vigentes normas que impiden o dificultan que se tenga en público una actitud crítica con determinados temas y un comportamiento libre (Hourani, 1992). Y en este punto el ciberactivismo juega un papel importante porque permite a los ciudadanos comunicarse al margen de los escenarios oficiales (Ortiz-Galindo, 2014; García & Del Hoyo, 2013). Pero esta posibilidad no implica ni garantiza la integración porque la mayoría de las actividades transgresoras se desarrollan en espacios clandestinos y no tienen repercusión pública.

Gracias a la tecnología, ahora existen nuevas formas de acceso, de distribución y de consumo de la información. Internet y las redes sociales son, a la vez, un instrumento de comunicación y de difusión de contenidos y, junto con whatsapp, han cambiado la forma de comunicarse y de relacionarse, tanto a nivel espacial como temporal, porque las tecnologías han modificado los espacios y los tiempos (Castells, 2012; Sádaba, 2012). Una de las aportaciones del ciberactivismo es que ha suprimido muchas barreras que existían en los países árabes y ha contribuido al conocimiento (Ortiz-Galindo, 2016b).

> En una sociedad libre existen unas normas de convivencia y los ciudadanos tienen garantías e igualdad de oportunidades, se respeta al individuo y también al colectivo, y se acepta lo diferente. Cuando existe un control político y social excesivo se reduce la pluralidad y no se garantizan los derechos fundamentales, que son la base de la democracia, y los ciudadanos se rebelan y protestan, y buscan fórmulas para esquivar el autoritarismo y denunciar las injusticias.

Cuando una sociedad está sometida a procesos de renovación constantes es muy importante el compromiso que asume la ciudadanía crítica y activa como agente transformador y protagonista del cambio y del fortalecimiento de la democracia (Delgado-Salazar & Arias-Herrera, 2008; Diani, 2015). Los impulsores de las acciones reivindicativas en los países árabes son ciudadanos formados e informados que conocen sus derechos y reclaman un espacio común, compartido y sin restricciones, con libertad de acción y de movimientos, para relacionarse y acceder en igualdad de condiciones a todos los bienes materiales y culturales que les corresponden. Sus propuestas se identifican con unos valores que defienden la igualdad económica y social de todos los ciudadanos y rechazan los privilegios históricos que existen todavía en países como Túnez, Egipto y Libia, que benefician a sectores muy concretos y fomentan la desigualdad. Y estos ciudadanos han encontrado en el ciberactivismo un instrumento adecuado para canalizar sus ideas y luchar por sus objetivos (Tascón & Quintana, 2012).

2. Material y métodos

Los jóvenes árabes han tenido un protagonismo importante en la gestación y en el desarrollo de las revueltas de 2011 a través de Internet y de las redes sociales (Soengas-Pérez, 2013). Y partimos de la hipótesis de que su contribución al cambio político y social a través de las redes sociales sigue siendo determinante. Por eso ahora, pasados más de cinco años, interesa comprobar cuál es el papel del ciberactivismo en una sociedad convulsa, y cuál es la opinión de los ciberactivistas de entonces sobre la situación actual. Para comprobarlo se ha entrevistado a 30 jóvenes de Túnez, de Egipto y de Libia, 10 de cada país, con edades comprendidas entre 25 y 30 años, que participaron a través de Internet y de las redes sociales en el proceso que impulsó las revueltas de 2011 y que siguen siendo ciberactivistas desde entonces.

Los jóvenes entrevistados tienen formación universitaria y disponen de conocimientos suficientes y de capacidad para valorar y analizar con rigor los cambios, y su perfil los convierte en observadores privilegiados y cualificados porque en los últimos diez años han vivido alternativamente entre España y sus países de origen. Esta circunstancia les otorga una perspectiva idónea porque disponen de referentes que les permiten comparar dos realidades distintas.

Además de la frecuencia, interesan los aspectos cualitativos de los mensajes y de las acciones que se programan y realizan a través de Internet y de las redes sociales, es decir, las razones, el contexto, los contenidos y los objetivos del ciberactivismo en los países árabes: porqué sigue existiendo, en qué circunstancias se utilizan las redes sociales para mantener vivas las protestas y cuáles son las estrategias. Y también interesa saber qué carencias tienen los jóvenes, con qué aspectos están satisfechos y con cuáles se muestran más críticos, qué temas les preocupan, cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan cada día y cuáles son sus objetivos, inmediatos y futuros.

Las entrevistas se han realizado online desde 2012 hasta 2016, dos veces al año, en junio y en diciembre, para disponer de información periódica de todas las cuestiones planteadas en la investigación. Así es posible valorar los cambios y observar la evolución del ciberactivismo.

Los cuestionarios constan de cincuenta preguntas relacionadas con las diferentes formas de pensar, de actuar y de sentirse realizado que se considera necesario averiguar de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

Los jóvenes árabes han tenido un protagonismo importante en la gestación y en el desarrollo de las revueltas de 2011 a través de Internet y de las redes sociales. Y partimos de la hipótesis de que su contribución al cambio político y social a través de las redes sociales sigue siendo determinante. Por eso ahora, pasados más de cinco años, interesa comprobar cuál es el papel del ciberactivismo en una sociedad convulsa, y cuál es la opinión de los ciberactivistas de entonces sobre la situación actual.

3. Análisis y resultados

El 72% de los jóvenes entrevistados mantiene una ciberactividad constante en Internet y en las redes sociales desde el comienzo de las revueltas árabes, como mínimo tres días a la semana, con mayor intensidad cuando existen problemas puntuales que requieren una atención especial, por ejemplo, si se aprueba alguna ley restrictiva o si se practican detenciones arbitrarias. El 20% redujo su participación después de 2011 durante más de un año, pero ha vuelto a retomarla progresivamente al ver que los gobiernos no realizaban la mayoría de los cambios anunciados inicialmente. Y el 8% también mantiene la fidelidad a las redes sociales, pero colabora de forma puntual, normalmente en momentos en los que se intensifican las acciones para presionar sobre algún tema concreto.

Si separamos los datos por países, los jóvenes más activos en las redes sociales son los egipcios, a quienes corresponde el 38% de la ciberactividad registrada durante la investigación, seguidos de los tunecinos con el 35% y de los libios con el 27%. Y si diferenciamos los resultados por sexo, los varones le dedican más tiempo a las redes (65%) que las mujeres (35%).

El 81% asegura que está comprometido con el proceso de modernización de su país por responsabilidad, por convicción y por obligación, y considera que el ciberactivismo es necesario porque es eficaz, relativamente seguro, puede operar al margen de los controles políticos y de la censura del régimen, y es asequible para la mayoría de los ciudadanos. Además de un instrumento de lucha, para el 62% Internet y las redes sociales son una vía de liberación porque les permiten canalizar sus inquietudes y compartirlas con otros ciudadanos que tienen las mismas preocupaciones.

El 87% se considera privilegiado porque no todos sus compatriotas tienen los mismos recursos, ni los mismos conocimientos. Ellos están conectados, pero hay muchos ciudadanos aislados, por razones económicas o culturales, porque el aislamiento responde a muchos factores. Y el 81%, como se apuntaba antes, cree que es una obligación luchar para mejorar la sociedad, y una forma de hacerlo es convertir el ciberactivismo en portavoz de los ciudadanos más desprotegidos y utilizar los conocimientos, los recursos y la experiencia de los que están en una posición más cómoda para denunciar el autoritarismo de los gobiernos y acabar con la corrupción y con las desigualdades.

El 75% admite que ahora están mejor coordinados que durante las revueltas de 2011 porque han comprendido el valor y la capacidad que tienen Internet y las redes sociales, y han descubierto que organizándose son más eficaces y están más protegidos, aunque el 73% dice que al exponerse son conscientes de que asumen riesgos impor-

Más allá de la frecuencia de conexión, la **intensidad de uso** ofrece una dimensión complementaria y cualitativamente diferente para comprender el compromiso de los jóvenes con las redes sociales. La intensidad de uso alude al grado de implicación emocional y cognitiva que el usuario mantiene con la plataforma: integra la centralidad de la red social en la vida cotidiana del individuo, su relevancia para la construcción identitaria y la búsqueda de reconocimiento colectivo a través de los contenidos compartidos (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). En el contexto del ciberactivismo juvenil, una elevada intensidad de uso se vincula con una mayor integración de las plataformas digitales en la acción política y en la organización de la movilización social, convirtiendo las redes sociales no solo en canales de información, sino en espacios de pertenencia y de construcción de identidades colectivas orientadas al cambio (Castells, 2012). Esta dimensión resulta, pues, especialmente relevante para analizar la continuidad del compromiso activista más allá de los momentos álgidos de movilización.

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293 • Páginas 49-57

tantes, pero habitualmente son prudentes y mantienen precauciones para que el Gobierno no tenga acceso previo a sus planes y pueda impedir algún acto programado o tomar represalias. La mayoría de sus iniciativas molestan al régimen porque contemplan modificar normas vigentes que afectan a las libertades individuales y a los derechos colectivos, y el Gobierno los consideran un desafío. El 65% valora la unidad de acción, pero el 52% sostiene que una persona, para sentirse útil, primero necesita desarrollar su potencial como individuo y, luego, como miembro del entorno al que pertenece.

Las estrategias de los ciberactivistas árabes están condicionadas por los recursos de los que disponen y por el margen de actuación que tienen para no correr riesgos, tal como reconoce el 70% de los entrevistados. Por eso procuran optimizar las posibilidades que ofrece la Red. Uno de los objetivos principales del 63% es visibilizar estratégicamente sus acciones porque piensan que es más eficaz utilizar Internet y las redes sociales para poner en evidencia las carencias democráticas del país en foros internacionales. El 60% de los ciberactivistas cree que algunos gobiernos extranjeros tienen gran capacidad de presión sobre muchos países árabes para forzar la implantación de cambios, especialmente los que afectan a los derechos humanos.

Para valorar con rigor la situación actual de Túnez, de Egipto y de Libia es necesario conocer el rol de los diferentes actores. El 78% de los entrevistados reconoce que, en estos tres países, como en la mayoría, hay un choque de culturas, con intereses distintos, y las fuerzas de cada sector varían de forma circunstancial debido a la inestabilidad del sistema. Y en este contexto surgen dos escenarios muy diferentes que conviven confrontados: en primer lugar, existe un enfrentamiento permanente entre quienes representan la tradición y los que abanderan la modernidad y el progreso, porque ambas tendencias incluyen valores incompatibles; y, en segundo lugar, hay una falta de correspondencia entre lo oficial y lo real, algo que obliga a diferenciar ambas realidades en todo momento para comprender muchas acciones y posiciones, sobre todo en temas de libertades y de protocolos. Y el 74% matiza que, además de las diferencias culturales que se dan entre generaciones, existen unas formas de pensar propias de la esfera privada que no se corresponden siempre con los comportamientos públicos, y por esta razón se producen choques a nivel familiar, a nivel social y a nivel institucional. El 83% de los entrevistados reconoce que actúa de forma diferente en cada contexto. Se adaptan a las circunstancias por prudencia, por miedo o por respeto a las costumbres. Por la misma razón, el 71%, a la hora de opinar de determinados temas, se expresa con mayor libertad en círculos que no pertenecen a su entorno familiar, social o laboral porque así se sienten liberados de muchos condicionantes, mientras que otras cuestiones solo las abordan en círculos íntimos o de extrema confianza para no tener problemas. Así, para el 64%, existen una serie de condicionantes, en los que incluyen la ideología, las tradiciones y la religión, que con frecuencia se convierten en barreras, a veces invisibles para los observadores externos, que impiden el progreso social y el ejercicio pleno de las libertades individuales y colectivas.

Una de las características de muchos países árabes es que existe poca transversalidad social, tal como reconoce el 77% de los entrevistados. La mayoría de los ciudadanos viven en entornos reducidos y cerrados, sin contacto con otras realidades. A determinados lugares, tanto públicos como privados, solo acceden perfiles muy concretos, por eso una de las reivindicaciones permanentes del 91% de los ciberactivistas es que haya mayor permisividad y que exista un espacio social común para la convivencia. Pero reconocen que esto implicaría la eliminación de muchos tabúes que se sustentan en las tradiciones y en la religión, y que la política ayuda a conservar.

El ciberactivismo permite un contacto permanente con otras culturas y el 69% considera que las influencias externas algunas veces son enriquecedoras, pero un 53% cree que determinadas aportaciones foráneas chocan con los valores tradicionales y son un riesgo para la identidad cultural de los países árabes, que se basa en una forma de comportarse que, en muchos casos, es incompatible con los principios occidentales, tanto en el ámbito público como en el privado, ya que los roles no se corresponden siempre. El 45% sostiene que la mayoría de las costumbres ancestrales que permanecen vigentes en Túnez, en Egipto y en Libia no admiten normas contempladas en los parámetros básicos de cualquier democracia occidental, y atribuyen a esta circunstancia que cada vez más voces cuestionen que se pretendan implantar en algunos países árabes esquemas copiados de EEUU y de Europa como si fueran la única forma de gobierno válida y justa. Todos los entrevistados reconocen que en la mayoría de los países occidentales existen democracias consolidadas pero para el 53%, como ya se ha dicho antes, es un error pretender introducir valores propios de otros lugares, sin reconocer las particularidades que forman parte de la esencia de cada territorio. Así el 32% lamenta que como consecuencia de las revueltas de 2011 se han descuidado tradiciones propias de los países árabes, basadas en la cultura del compartir, y se han promovido modos de vida de países occidentales que invitan a los ciudadanos a competir. El 17% incluso afirma que ahora, en algunos países árabes, se ha perdido cohesión cultural y la sociedad está más desestructurada.

Para el 80% los cambios llevados a cabo en Túnez, en Egipto y en Libia no son suficientes para garantizar un país libre y moderno, ni se corresponden con las promesas que hicieron los partidos después de 2011. El 74% los define como reformas aparentes que no avanzan al ritmo deseado y necesario, sobre todo en sectores claves, que son estratégicos y esenciales. Atribuyen la ralentización a los vínculos entre la política, la economía y determinados sectores de la sociedad, que les interesa mantener privilegios y tradiciones, y se alían para conservarlos, impidiendo que la democracia se desarrolle de forma plena. Y culpan a esos sectores de maniobrar e influir para que no se activen muchos proyectos que se anunciaron y que nunca llegaron a realizarse. El 34% añade que los gobiernos con frecuencia juegan con la población y en los momentos más críticos, para evitar que proliferen los actos reivindicativos, implantan leyes que satisfacen algunas demandas de los ciberactivistas y luego las derogan al poco tiempo. Para el 55% de los jóvenes este proceder por parte de las autoridades es una forma de reconocer implícitamente la importancia, la influencia y la capacidad de movilización y de acción del ciberactivismo. Pero también sostienen que esta fórmula causa desconcierto porque se producen avances y luego retrocesos que una parte de la población no entiende.

El 80% critica la timidez de las reformas, como ya se ha dicho. Sin embargo, el 52%, aun reconociendo que es necesario impulsar proyectos renovadores y sólidos, donde quede clara la separación de poderes, dice que la población necesita tiempo y pedagogía para asimilar e incorporar determinadas novedades a su vida cotidiana. Para estos jóvenes algunos cambios fueron bruscos y repentinos, y denuncian que muchos ciudadanos árabes, sobre todo las personas mayores, tuvieron que aceptar y cumplir unas normas que les resultaban extrañas y que iban contra sus principios, porque estaban acostumbrados a vivir en regímenes totalitarios donde se confundían las tradiciones con la política y con la religión. Para el 59% una de las razones por las que no se han consolidado muchos cambios es que, al margen de los condicionantes mencionados antes, una parte de los ciudadanos se ha encontrado con una realidad nueva que no han sabido gestionar.

El 91% de los entrevistados, como se apuntaba antes, dice que en este momento falta un espacio común de convivencia y buscan transformar una sociedad en la que predominan, según ellos, las carencias, la corrupción, la falta de oportunidades, las desigualdades, la represión y el odio, y convertirla en un lugar próspero, justo y libre, donde el individuo, de forma personal, y los ciudadanos, de forma colectiva, puedan desarrollarse y sentirse realizados, independientemente de sus creencias religiosas, de sus preferencias políticas, de su estatus social y de sus posibilidades económicas. Casi el mismo porcentaje, el 90% está de acuerdo en que los ciudadanos de Egipto, de Túnez y de Libia no comparten derechos y obligaciones al mismo nivel porque las normas, teóricamente, son comunes pero no son respetadas por todos ni aplicadas siempre igual. Para el 87% es importante acceder a la formación, poder desarrollar las capacidades y disponer de los recursos necesarios y adecuados. El 59% admite que los valores de una persona no coinciden siempre con los fijados por la sociedad y en ese caso debe predominar el bien común por encima de los intereses individuales. Y añaden que la rentabilidad social no se puede medir ni valorar desde parámetros económicos y, a veces, los frutos de las acciones se obtienen a largo plazo. Por eso, aunque los resultados no siempre son los deseados, el 62% dice que hay que mantener las reivindicaciones hasta que se consigan los derechos propios de una democracia plena. Y sostienen que Internet y las redes sociales son la plataforma adecuada para programar y realizar las ciberactividades que sean necesarias hasta que se consigan los propósitos marcados. Por eso consideran necesario que exista una masa crítica que mantenga activas las protestas. De todas formas, el 32% reconoce que muchas de las reivindicaciones son simbólicas porque resultan imposibles en el actual contexto político, social y económico, donde permanecen muchas de las estructuras del régimen anterior.

Los ciberactivistas árabes que han participado en esta investigación son realistas y conscientes de sus posibilidades, por eso sus acciones tienen unos objetivos inmediatos y otros a largo plazo. Los intereses de los jóvenes varían según las circunstancias, pero el 47% coincide en las prioridades. Lo que más les preocupa es, por este orden, la inestabilidad política, que genera inestabilidad social, los derechos humanos, las libertades individuales y colectivas, la corrupción y la precariedad económica. Y luego existen otros propósitos futuros: el 35% desea una sociedad más crítica y el 42% una democracia consolidada, sin perder los valores identitarios, donde todos los ciudadanos tengan acceso a los recursos, al conocimiento y a las libertades en las mismas condiciones.

En la siguiente Tabla incluimos una selección de los datos que consideramos más representativos para

Tabla 1. Factores que condicionan la realidad política y social de Túnez, Egipto y Libia

Existe choque de culturas	78%
Hay diferencias entre lo público y lo privado	74%
Se actúa de forma diferente en cada contexto	83%
Existe poca transversalidad	77%
Existen privilegios para los más poderosos	90%

visualizar los contrastes que existen en la sociedad de Túnez, de Egipto y de Libia. Los choques de sentimientos, de valores y de normas, propios de una sociedad en la que conviven tradición y modernidad, generan numerosos conflictos personales y sociales, que afectan de una forma determinante al desarrollo del proceso de cambio y a la construcción de una sociedad moderna. Y en este contexto el ciberactivismo juega un papel determinante.

4. Discusión y conclusiones

El ciberactivismo ha desempeñado un papel fundamental en las revueltas árabes de 2011 y desde entonces los jóvenes que han participado en aquel proceso mantienen una actividad constante en la Red. En Túnez, en Egipto y en Libia todavía no se han realizado todos los cambios que estaban previstos y consensuados y, mientras no se consoliden las estructuras propias de un Estado moderno que garantice a los ciudadanos libertades individuales y derechos colectivos plenos, es importante que exista una ciudadanía crítica activa.

Internet y las redes sociales constituyen una plataforma segura que permite a los ciberactivistas comunicarse, organizarse, programar y realizar las acciones necesarias para mantener viva la lucha social a nivel local, al margen de la censura oficial y de la vigilancia del Gobierno. Además, a través del ciberactivismo se pueden visibilizar las carencias del país y hacer llegar las protestas y las denuncias a foros internacionales, que es donde tienen más impacto, y así son más efectivas.

En Túnez, en Egipto y en Libia los medios de comunicación oficiales siguen estando controlados por el Gobierno, y en una sociedad en la que existe una masa crítica importante y no hay libertad de prensa, el ciberactivismo asume un rol de contrapeso frente al intenso y continuo adoctrinamiento que se ejerce desde la Administración. En la primavera árabe de 2011 ya se produjo un fenómeno importante. Por primera vez el flujo comunicativo que se generaba en Internet y en las redes sociales estaba fuera del control del Gobierno porque en la Red cada ciudadano tiene la posibilidad de ser emisor y receptor y, además, hacerlo desde cualquier lugar y en cualquier momento, y esta circunstancia convierte a las redes sociales en incontrolables. Y aquí es donde radica parte del valor del ciberactivismo porque los gobiernos no pueden luchar contra una plataforma que trasciende sus capacidades.

Ahora los jóvenes ciberactivistas árabes son conscientes de la importancia y de la necesidad de utilizar correctamente Internet y las redes sociales y de planificar bien las estrategias de comunicación para optimizar los recursos, algo que no hacían en 2011.

El alcance de la Red todavía no es universal en los países árabes. En este sentido, la tecnología es, a la vez, un elemento integrador y excluyente porque el acceso a ella y su uso están limitados. En algunas zonas de Túnez, de Egipto y de Libia existen problemas de cobertura y en otros casos los ciudadanos no tienen acceso a Internet por razones económicas. Esta brecha dificulta el contacto de los ciberactivistas con muchas localidades aisladas y con sectores marginales desconectados por falta de recursos.

Los movimientos contestatarios de Túnez, de Egipto y de Libia hay que situarlos en un contexto de inconformismo y de desencanto permanente que existe en una parte de los ciudadanos de estos países, que todavía no han visto cumplidas las expectativas creadas durante las revueltas de 2011. Muchos de los jóvenes entrevistados, que son representativos de un amplio sector de la población, no se sienten valorados ni protegidos por las autoridades de su propio país, a las que acusan de tener unos intereses incompatibles con el servicio público. Y la marginación ha generado un descontento que ha derivado en un proceso de empoderamiento ciudadano y en un movimiento propio de una sociedad crítica, que canaliza sus inquietudes a través del ciberactivismo para transformar las reivindicaciones personales en una lucha colectiva.

La mayoría de los cambios programados durante las revueltas de 2011 todavía no se han consolidado porque existen muchos obstáculos. Túnez, Egipto y Libia comparten las mismas contradicciones. En los tres países conviven de forma permanente la tradición y la modernidad, y ese contraste genera choques que dificultan o impiden la incorporación de normas nuevas que llevan asociados valores propios de unas formas de convivencia que para muchos ciudadanos árabes resultan incompatibles con sus principios y con sus creencias, tal como reconoce el 78% de los ciberactivistas. Las tradiciones y las costumbres milenarias están arraigadas en la sociedad y erradicarlas completamente de forma repentina resulta imposible porque todavía permanecen muchas estructuras de los regímenes anteriores que las amparan. Esas costumbres son las que sustentan muchos valores morales, que van más allá de la ideología porque son transversales. Por eso resulta complicado separar la política de la influencia de la religión y de las tradiciones. Además, muchos ciudadanos se resisten a perder parte de sus privilegios y en el terreno social existen dificultades para incorporar avances que supongan una mejora definitiva de las libertades individuales y de los derechos colectivos, homologados con los parámetros internacionales.

Una de las razones de los choques entre tradición y modernidad es que algunos cambios se han producido de forma repentina, sin tiempo para asimilar las novedades. Las reformas, cuando son muy drásticas, requieren procesos de adaptación a la nueva realidad para evitar episodios conflictivos. El 63% de los ciberactivistas reconoce que en muchos casos no se han respetado los intereses de los ciudadanos y se ha actuado de forma precipitada con planes diseñados e impuestos desde el extranjero por razones políticas.

Al no haber estabilidad política, no hay estabilidad social. Los gobiernos de Túnez, de Egipto y de Libia no son estables y no tienen libertad de acción porque dependen de otros gobiernos extranjeros, especialmente de EEUU, a quien acusan el 56% de los ciberactivistas de imponer valores occidentales incompatibles con muchas de las tradiciones culturales árabes. Estos mismos jóvenes califican a sus gobiernos como autoritarios ante los ciudadanos y débiles ante las presiones internacionales.

Los ideales del ciberactivismo son renovadores, pero también integradores. Los jóvenes árabes creen que es necesario luchar por un espacio de convivencia en el que tengan cabida todas las sensibilidades. Quieren una sociedad moderna, sin renunciar a la tradición, porque creen que ambas son compatibles. Los ciberactivistas defienden una participación ciudadana crítica en la que se valore el conocimiento en lugar de la posición social, y asumen la responsabilidad colectiva y el compromiso social, mantienen el sentido de pertenencia a un territorio y a una cultura, la permanencia de la identidad cultural, y defienden la libertad individual y los derechos colectivos. Su filosofía y su proyecto social consisten en buscar un equilibrio donde sea posible incorporar los cambios necesarios para mejorar el bienestar de los ciudadanos, sin perder la identidad.

De las entrevistas realizadas se desprende que los ciberactivistas árabes apuestan por iniciativas ciudadanas de carácter reivindicativo y disponen de los elementos necesarios para mantener una lucha activa que canalice los ideales de una ciudadanía crítica. Además, demuestran tener actitud, voluntad, conocimiento, disponibilidad y recursos.

Apoyos

El ciberactivismo en el proceso de cambio político y social en los países árabes forma parte de una línea de investigación que está integrada en el proyecto financiado Red XESCOM (REDES 2016 GI-1641-XESCOM), de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, con referencia ED341DR2016/019.

Referencias

Álvarez-Ossorio, I. (2015). *La primavera árabe revisitada: reconfiguración del autoritarismo y recomposición del islamismo.* Pamplona: Aranzadi.

Álvarez-Ossorio, I., & Gutiérrez-de-Terán, I. (Eds.) (2011). *Informe sobre las revueltas árabes.* Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Belaali, M. (2011). Revolución y contrarrevolución en el mundo árabe. *Rebelión*. (https://goo.gl/g2Hzx0) (2017-01-08).

Betancourt, V. (2011). Ciberactivismo: ¿Utopía o posibilidad de resistencia y transformación en la era de la sociedad desinformada de la información? *Chasqui*, *116*, 94-97. (https://goo.gl/BuUyFH) (2017-01-20).

Camacho-Azurduy, C.A. (2005). Democratización de la sociedad: entre el derecho a la información y el ejercicio de la ciudadanía comunicativa. *Punto Cero*, 28-36. (https://goo.gl/By8lGQ) (2017-01-15).

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.

Dahlgren, P. (2011). Jóvenes y participación política. Los medios en la Red y la cultura cívica. *Telos, 89* (https://goo.gl/SD4KCI) (2017-02-06).

Delgado-Salazar, R., & Arias-Herrera, J.C. (2008). La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista Argentina de Sociología*, *6*(11), 272-296. (https://goo.gl/0G1T8F) (2016-12-05).

Diani, M. (2015). Revisando el concepto de movimiento social. *Encrucijadas*, *9*, 1-16. (https://goo.gl/cVdngg) (2017-01-22).

García-Galera, M.C., & Del-Hoyo-Hurtado, M. (2013). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *Zer*, *18*(34), 111-125. (https://goo.gl/fTS45z) (2016-11-04).

García-Galera, M.C., Del Hoyo-Hurtado, M., & Fernández-Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. [Engaged Youth in Internet. The Role of Social Networks in Social Active Participation]. *Comunicar*, *43*(XXII), 35-43. https://doi.org/10.3916/C43-2014-03

González-Lizárraga, M.G.; Becerra-Traver, M.T., & Yánez-Díaz, M. B. (2016). Ciberactivismo: nueva forma de participación para estudiantes universitarios [Cyberactivism: A new form of participation for University Students]. *Comunicar*, *46*(XXIV), 47-54. https://doi.org/10.3916/C46-2016-05

Hourani, A. (1992). *Historia de los pueblos árabes.* Barcelona: Ariel.

Izquierdo-Brichs, F. (Ed.) (2009). *Poder y regímenes en el mundo árabe contemporáneo.* Barcelona: Fundación CIDOB.

Khader, B. (2015). La Unión Europea ante la primavera árabe. In I. Álvarez-Ossorio (Coord.), *La primavera árabe revisitada: reconfiguración del autoritarismo y recomposición del islamismo* (pp. 55-72). Pamplona: Aranzadi.

Majdoubi-Bahida, E.H. (2012). *Revolución por la dignidad en el mundo árabe. De la indignación al renacimiento*. Barcelona: Icaria editorial.

Majdoubi-Bahida, E.H. (2011). Las revoluciones democráticas en el mundo árabe. *Infoamerican Communication Review* (https://goo.gl/4JWX3t) (2016-11-09).
Martín-Muñoz, G., & Moure, L. (2006). *El mundo árabe e islámico: experiencia histórica, realidad política y evolución socio-económica*. Bizkaia: Universidad del País Vasco.
Martínez-Fuentes, G. (2015). Túnez: revolución y contrarrevolución como claves analíticas. In I. Álvarez-Ossorio (Coord.), *La primavera árabe revisitada: reconfiguración del autoritarismo y recomposición del islamismo* (pp. 73-100). Pamplona: Aranzadi.
Menéndez, M.C. (2012). Las redes sociales y su efecto político. *Comunicación. Estudios Venezolanos*, 85-93. (https://goo.gl/Vghx8F) (2017-01-25).
Michou, H., Soler-i-Lecha, E., & Ignacio-Torreblanca, J. (2013). *Europa y la democracia en el norte de África: una segunda oportunidad*. Barcelona: CIDOB.
Morales-Lezcano, V. (2012). *Norte de África: rebeliones sociales y opciones políticas*. Madrid: Diwan Mayrit.
Naïr, S. (2013). ¿Por qué se revelan? *Revoluciones y contrarrevoluciones en el mundo árabe.* Madrid: Clave Intelectual.
Ortiz-Galindo, R. (2014). *Los cibermovimientos sociales. Nuevas oportunidades comunicativas en la era de Internet y de la Web social, nuevas posibilidades de transformación democrática. (Tesis doctoral)*. Pamplona: Universidad de Navarra.
Ortiz-Galindo, R. (2015). Los cibermovimientos sociales. Un nuevo entorno comunicativo para la movilización en la era de Internet. In L. Castellón & A. Guillier (Coords.), *Comunicación, redes y poder* (pp. 305-330). Santiago: RIL Editores.
Ortiz-Galindo, R. (2016a). Estrategias de comunicación interpersonal y pública en los movimientos sociales. Transformaciones de las redes informales y de los repertorios en la era de la Web social. *OBETS*, *11*(1), 211-254. https://doi.org/10.14198/OBETS2016.11.1.09
Ortiz-Galindo, R. (2016b). Los cibermovimientos sociales: una revisión del concepto y marco teórico. *Comunicación & Sociedad*, *29*(4), 165-183. https://doi.org/10.15581/003.29.4.sp.165-183
Peña-López, I. (2009). La red de las personas: cómo Internet puede empoderar a la ciudadanía. In Fundación Cibervoluntarios (Ed.), *Innovación para el empoderamiento de la ciudadanía a través de las TIC* (pp. 61-65). Madrid: Bubok.
Roces, F. (2011). *El nuevo mundo árabe: El papel de las redes sociales y de las televisiones por satélite árabes en la ola de cambios políticos en la región. El nuevo mundo árabe* (https://goo.gl/d22etl) (2016-12-11).
Sádaba, I. (2012). Acción colectiva y movimientos sociales en las redes digitales. Aspectos históricos y metodológicos. *Arbor, 188*(756), 781-794. https://doi.org/10.3989/arbor.2012.756n4011
Sampedro, V. (2014). Ciberactivismo. De Indymedia a Wikileaks y de Chiapas al Cuarto Poder en Red. *Telos, 98*, 94-96. (https://goo.gl/bfqKB1) (2016-12-03).
Shawki, Y. (2014). *El despertar árabe, ¿sueño o pesadilla?* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
Szmolka, I. (2012). Factores desencadenantes y procesos de cambio político en el mundo árabe. *Documentos CIDOB Mediterráneo y Oriente Medio*, *19*, 1-27. (https://goo.gl/RthCZW) (2017-01-21).
Soengas-Pérez, X. (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. [The Role of the Internet and Social Networks in the Arab Uprisings an Alternative to Official Press Censorship]. *Comunicar, 41*(XXI), 147-155. https://doi.org/10.3916/C41-2013-14
Tascón, M., & Quintana, Y. (2012). Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas. Madrid: Catarata.
Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base en el desarrollo mundial*. Barcelona: Icaria.

«Aularia» El país de las Aulas
Revista digital de Educomunicación del Grupo Comunicar
www.aularia.org

Comunicar 53

Caleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

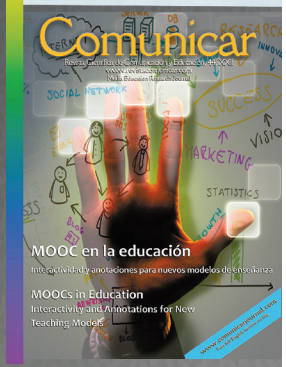
Studies

Propuestas

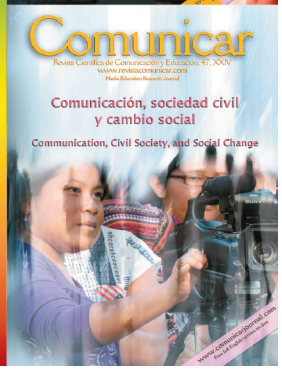
Proposals

Si te interesa
la Educación
y la Comunicación

GRUPO
Comunicar



Publicaciones, Recursos
Colecciones, Formación,
Congresos y Actividades
para el desarrollo de la
Alfabetización Mediática



www.grupocomunicar.com

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Universitarios y redes sociales informativas: Escépticos totales, moderados duales o pro-digitales

University Students and Informational Social Networks: Total Sceptics, Dual Moderates or Pro-Digitals

Dra. Diana Gavilan es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad Complutense en Madrid (España) (dgavilan@ccinf.ucm.es) (http://orcid.org/0000-0002-5293-779X)

Dra. Gema Martinez-Navarro es Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad Complutense de Madrid (España) (mgmart01@ucm.es) (http://orcid.org/0000-0002-9047-8010)

Dra. Susana Fernández-Lores es Profesora Asociada de los Departamentos de Comunicación e Investigación de Mercados y Métodos Cuantitativos de ESIC Marketing & Business School en Madrid (España) (susana.fernandez@esic.edu) (http://orcid.org/0000-0002-1164-0703)

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar el uso de las redes sociales informativas como herramienta de empoderamiento social por los universitarios españoles, y su percepción de la universidad como institución que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y activa, al tiempo que les proporciona las pertinentes competencias digitales. La revisión bibliográfica evidencia posibles discrepancias respecto al efecto que tienen las nuevas formas de comunicación digital en el empoderamiento de los jóvenes y en particular de los universitarios, así como la existencia de numerosas cuestiones por aclarar en este escenario digital. A continuación se presenta un análisis tipológico de la percepción de los estudiantes universitarios respecto a las redes sociales informativas, empoderamiento social y el papel de la universidad. A partir de los datos recogidos mediante un cuestionario estructurado de una muestra de 236 estudiantes de Grados de Ciencias Sociales, se realiza un análisis de tipologías con el algoritmo K Medias. Se identifican tres tipos –etiquetados como «escépticos totales», «moderados duales» y «pro-digitales»– significativamente diferentes. Se explica su prevalencia, y su caracterización: perfiles de creencias y conducta relacionados con dichas creencias. El trabajo concluye con diversas recomendaciones para futuras investigaciones en cuanto a la percepción del universitario sobre el uso de las redes sociales como herramienta de transformación social y el papel de la universidad.

ABSTRACT

The goal of the present work is to analyze the use of social networks as a tool for social empowerment by Spanish university students, and their perception of the university as an institution that contributes to the formation of a critical and active citizenship, that provides them with the relevant digital competences. The literature review shows possible discrepancies regarding the effect of new forms of digital communication in empowering young people, specially university students, as well as the existence of issues related to clarify this digital stage. Following, a typological analysis of the perception of university students regarding social information networks, social empowerment and the role of the university is presented. Using the data collected through a structured questionnaire of a sample of 236 students of social science degrees, an analysis of typologies is performed with the algorithm K Medias. Three clusters significantly different –labeled as «total sceptics», «dual moderates» and «pro-digitals»– are identified. Its prevalence and its characterization are explained: belief and behaviour profiles related to these beliefs. The paper concludes with several recommendations for future research regarding the perception of the students about the use of social networks as a tool for social transformation and the role of the university in this area.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Contexto digital, uso de la información, competencia mediática, universidad, redes sociales, opinión pública, pensamiento crítico, análisis cuantitativo.

Digital context, information use, media competence, university, social networks, public opinion, critical thinking, quantitative analysis.

Recibido: 2016-12-30 | Revisado: 2017-01-31 | Aceptado: 2017-05-10 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-06 | Páginas: 61-70

1. Introducción y estado de la cuestión

Las nuevas formas de comunicación digital han contribuido a democratizar el proceso de comunicación. Las redes sociales facilitan el acceso de los ciudadanos a gran cantidad de información y les permiten organizarse para participar en la formación de la opinión pública, a través del intercambio de información y opiniones (Saorín & Gómez-Hernández, 2014; Viché, 2015). Esta situación incrementa la autonomía de los sujetos comunicantes respecto a las empresas de comunicación (Castells, 2009), puesto que los ciudadanos no solo observan, sino que se integran en el proceso de construcción de las noticias (Orihuela, 2011). Hoy los individuos pueden informarse unos a otros a gran escala, asumiendo un rol protagonista en la sociedad de la información y el conocimiento, desbordando incluso a las instituciones (Islas & Arribas, 2010).

La participación en las redes sociales contribuye por tanto al empoderamiento ciudadano, favorece la solidaridad social, concienciando sobre determinados temas, y facultando a las personas para que hagan trascender su realidad local a un ámbito más global (Espiritusanto & Gonzalo, 2011). Frente a las organizaciones de noticias oficiales que han decidido tradicionalmente cómo deberían mostrarse los acontecimientos, emergen las noticias producidas por gente ordinaria que tiene algo que decir o mostrar (Gillmor, 2006). De este modo, el conocimiento sobre la realidad que obtenemos de los medios y que proviene de la selección temática realizada por estos (agenda setting) cambia para dar paso a una agenda propia del ciudadano enfocada sobre los temas que le interesan (Rivera-Rogel & Rodríguez-Hidalgo, 2016).

En el caso de los jóvenes, estas nuevas capacidades para acceder, proveer y difundir información han suscitado diversas reflexiones. Son frecuentes los análisis que destacan la oportunidad que las redes otorgan para participar y movilizarse socialmente (De-Moraes, 2004). Sin embargo, su influencia puede ser más compleja de lo que parece a priori ya que puede estar reduciendo el pensamiento crítico. La velocidad con la que se genera la información y los criterios aplicados para seleccionarla plantean dudas sobre si se pudieran estar bloqueando puntos de vista diferentes sofocando así posibilidades de debate. Por ello, la capacidad de pensar críticamente y la formación en el uso de los medios se convierten en una piedra angular, principalmente en la educación superior.

Estudios realizados entre jóvenes revelan que el uso más habitual que dan a las redes es el contacto y la creación de relaciones, el entretenimiento y el conocimiento de vidas ajenas (Bringué & Sádaba, 2011). Existe por tanto un debate abierto sobre si estas nuevas formas de comunicación contribuyen al empoderamiento de los jóvenes, o si por el contrario, no han conseguido (todavía) fomentar el debate y el ejercicio de una ciudadanía joven activa (Díez, Fernández-Rodríguez, & Anguita, 2011).

Lo expuesto anteriormente evidencia una posible discrepancia entre las oportunidades que proporcionan las redes sociales a los jóvenes universitarios para expresarse, compartir, informarse, debatir, organizarse en red y movilizarse (Yuste, 2015), frente a su formación en el uso de las mismas, sus competencias y el desarrollo de pensamiento crítico.

La revisión de la literatura deja abierta diversas cuestiones para el análisis: ¿La socialización virtual de los universitarios los convierte en ciudadanos activos y críticos? ¿Facilitan las redes sociales informativas la participación y el debate? ¿Son para ellos un instrumento de empoderamiento social o simplemente de socialización individual? ¿Asumen y ejercitan su capacidad de influir, o forman parte de una masa altamente influenciable, que multiplica las posiciones de unos usuarios concretos con gran capacidad de influencia (influencers)? ¿Cómo perciben el papel de la universidad en la adquisición de competencias digitales y el desarrollo de pensamiento crítico para hacer frente a esta gran cantidad de información?

El objetivo del presente trabajo es ofrecer un análisis actual del papel de las redes sociales como herramienta de empoderamiento social entre los universitarios españoles, y su percepción de la universidad como facilitador en la educación en el uso de los medios para convertirse en ciudadanía activa y crítica.

Existe una amplia disparidad en la participación de los ciudadanos en las redes sociales entre quienes se limitan a indicar que una noticia les gusta, los que las reenvían, los que comentan, hasta los que se implican aportando nuevos materiales (Fundación Telefónica, 2016). Esta heterogeneidad respecto a las cuestiones planteadas previsiblemente también sucede entre los universitarios. Consideramos que el análisis de tipologías sería una técnica de investigación adecuada para abordar su estudio. Esta técnica de análisis multivariante, descriptiva y no inferencial, permite extraer información de un conjunto de datos sin restricciones previas y es muy útil como herramienta de análisis sin imponer patrones previos (Gordon, 1999). De este modo, procederemos a identificar y describir los diferentes perfiles de universitarios respecto a las preguntas de investigación planteadas.

El trabajo se organiza como sigue: primero presenta una introducción al estado de la cuestión donde se aborda

la importancia de la educación en medios y las redes sociales informativas como herramientas facilitadoras de empoderamiento; seguidamente se exponen los materiales y métodos utilizados en el trabajo empírico; después se presentan el análisis y los resultados obtenidos y por último la discusión, conclusiones y limitaciones de la investigación.

1.1. La importancia de la educación en medios para el nuevo entorno digital

La oportunidad de empoderamiento que otorga la sociedad digital para ser efectiva debe tener como base la sólida formación de sus miembros. Así, el reto es integrar los medios de comunicación en los procesos educativos reflexionando sobre ellos y sus poderosas armas para recrear y construir la realidad (Aguaded, 2005). Un proyecto pedagógico cuya finalidad sea la de formar e-ciudadanos conscientes, críticos y responsables con la información que manejan.

Nos encontramos en un entorno donde la realidad informativa puede distorsionarse afectando a derechos como la libertad de expresión, de información y participación. El flujo de información que se recibe a diario es muy elevado, llega sin filtros ni análisis crítico. Ante estas circunstancias resulta importante incrementar la dosis de educación ciudadana fomentando un pensamiento crítico y plural (Delgado, 2003). Pero, ya que el usuario ahora tiene un notorio papel activo como constructor de la realidad social (Saorín & Gómez-Hernández, 2014), es también indispensable el fortalecimiento de nuevas competencias desde las instituciones educativas. Este desafío es máximo en las universidades que además, desde la investigación, deben ayudar a analizar y comprender los cambios sociales que comporta esta transformación (Lara, 2009).

> La revisión de la literatura deja abierta diversas cuestiones para el análisis: ¿La socialización virtual de los universitarios los convierte en ciudadanos activos y críticos? ¿Facilitan las redes sociales informativas la participación y el debate? ¿Son para ellos un instrumento de empoderamiento social o simplemente de socialización individual? ¿Asumen y ejercitan su capacidad de influir, o forman parte de una masa altamente influenciable, que multiplica las posiciones de unos usuarios concretos con gran capacidad de influencia (influencers)? ¿Cómo perciben el papel de la universidad en la adquisición de competencias digitales y el desarrollo de pensamiento crítico para hacer frente a esta gran cantidad de información?

La necesidad e importancia de educar en el uso de los medios tiene un largo recorrido en nuestra historia reciente que se inicia en los años ochenta con la declaración de Grunwald (1982), promulgada por la UNESCO. Sin embargo, es en la actual sociedad digital donde la educación en medios adquiere una nueva dimensión. A través de la formación en medios se facilita el desarrollo de estrategias para fomentar el diálogo entre sectores, grupos sociales y generaciones (Frau-Meigs & Torrent, 2009). Una formación que debe abordar cuestiones como la influencia que transmiten los distintos medios, su función socializadora, el control que ejercen y al que someten y la heterogénea información que transmiten (González-Sánchez & Muñoz-Rodríguez, 2002). El objetivo es formar universitarios profesionales y e-ciudadanos conscientes que sean capaces de acceder a gran volumen de información, sepan decidir libremente qué contenidos les son relevantes y adecuados, y capaces de adoptar una opción responsable entre las múltiples alternativas ofrecidas (Ballesta & Guardiola, 2001; Valerio-Ureña & Valenzuela-González, 2011). Esto implica diseñar programas de estudio que incorporen transversalmente asignaturas vinculadas a la alfabetización mediática que potencien las competencias de la ciudadanía (Ferrés, Aguaded, & García-Matilla, 2012). En esta tarea deben participar los profesionales de la comunicación, los profesores universitarios y de la enseñanza obligatoria (Area, 2010; Marta-Lazo & Grandío, 2013).

Sin embargo, apenas existen trabajos acerca del papel de la universidad en el proceso de creación de ciudada-

nos críticos en este nuevo contexto tecnológico de acceso a la información. Emergen así diversas cuestiones: ¿Está cumpliendo eficazmente la universidad con su papel de alfabetización en el uso de los medios? ¿Favorece la universidad el empoderamiento ciudadano que otorgan los medios? Para afrontar la respuesta a estas preguntas cabría un análisis de las actividades realizadas en el ámbito universitario, sin embargo, más allá de lo que suceda en la universidad, prevalece la percepción del estudiante universitario como protagonista y resultante del proceso realizado por esta.

Con objeto de ofrecer una visión especializada optamos por centrar la investigación en el uso informativo de las redes sociales. Por ello, consideramos conveniente contextualizar a Twitter dentro del fenómeno del empoderamiento social.

1.2. Redes sociales informativas como herramientas de empoderamiento ciudadano

Twitter, con 317 millones de cuentas activas en la actualidad (statista.com, 2016), se ha convertido en la red social más utilizada por los ciudadanos para informarse, expresar opiniones, comentar noticias, informar sobre lo que sucede a su alrededor e incluso movilizar a la sociedad en temas de interés público. Algunos autores la califican como uno de los mecanismos de comunicación más poderosos de la historia (Piscitelli, 2011). La dimensión pública que tienen sus «tweets», a diferencia de la privacidad de los mensajes de otras redes sociales, hace que la información se propague en tiempo real (Congosto, Fernández, & Moro, 2011).

Sin embargo, en la literatura existe cierto debate acerca de su naturaleza informacional. Así algunos autores consideran que Twitter es algo más que una red social (Romero, Meeder, & Kleinberg, 2011), al tratarse de una plataforma imprescindible en la transmisión de información y noticias; para otros es una red híbrida, a caballo entre una red social y una corriente de información porque combina las prácticas esenciales de las redes sociales, como el «following» (seguir a otros) o el «friending» (hacer amigos), con la esencia del «broadcasting» o difusión de contenidos. Esta convergencia sería la que le confiere importancia para el periodismo (Bruns & Burgess, 2012). Asumiendo esta naturaleza híbrida, autores como Kwak, Lee, Park y Moon (2010) destacan su carácter informacional dado que los usuarios la utilizan sobre todo para intercambiar información y no tanto para mantener relaciones sociales, como podría ser el caso de Facebook. Incluso, hallamos referencias de quienes asumiendo su naturaleza informativa, restringen este carácter informativo a la cobertura de noticias de calado trágico o de última hora, para conseguir pistas o alertas. En este sentido, destaca el estudio elaborado por Pew Research Center (2015) que relaciona los hábitos de lectura de noticias e información con el uso de Twitter y Facebook en Norteamérica. Este estudio considera que Twitter no es una red social en sí misma, sino una plataforma donde recibir y compartir información (red social informativa), con especial atención a la información de última hora y a la actualización constante.

Si dirigimos la atención al uso de Twitter por los Millennials, informes de 2016 posicionan esta red como una plataforma de comunicación principalmente orientada a la gestión de noticias y con marcado carácter informativo (un 40% de usuarios lo utilizan como fuente de información). Para los Millennials es un entorno donde comunicarse con los demás, establecer relaciones y acceder a la información, desde cualquier lugar y en cualquier momento (The Cocktail Analysis & Arena, 2016). Se trata de una red consolidada en el seno de esta generación, con una elevada tasa de penetración pero que tiene un uso lúdico-social: les permite estar en contacto con amigos, familiares y compañeros (90%), compartir opiniones y buscar opiniones de otros (60%), buscar información (70%) y expresar opiniones libremente (45%) (Ruiz-Blanco, Ruiz-San-Miguel, & Galindo, 2016). Su uso ha crecido notablemente alcanzando en la actualidad a un 24% de los jóvenes conectados, superando la penetración en adultos (12%) según Pew Research Center (2015).

Estos datos corroboran los profundos cambios que las plataformas sociales están originando y que alcanzan indudablemente a la generación de los Millennials, en la que se incluye a los universitarios. El nivel de afectación de las tecnologías en estudiantes universitarios y sus competencias digitales ha cambiado radicalmente su manera de interrelacionarse e informarse (Romero-Rodríguez & Aguaded, 2016). Sin embargo, la falta de filtración impide que califiquemos sus contenidos como fuente de información válida, ya que cualquier información requiere ser contrastada (Said, Serrano, García-de-Torres, Yezers'ka, & Calderín, 2013); además la ausencia de contextualización frente a la gran cantidad de información (Rivera-Rogel & al., 2016) son factores relevantes que dan pie a la necesidad de investigar cómo gestionan los universitarios la abundante información que reciben, quiénes son los líderes de opinión a los que siguen, cómo los eligen y cómo estos influyen en otros usuarios de las redes sociales informativas. En definitiva, esclarecer si el presunto empoderamiento social atribuido a estas plataformas de información es efectivo entre los universitarios.

2. Material y métodos

El análisis tipológico (cluster analysis) es una técnica de interdependencia que permite identificar diferentes perfiles de sujetos, a partir de variables cuantitativas que definan sus características y proporciona además de los perfiles, la prevalencia de la tipología en la muestra estudiada. De extendida utilización en la investigación científica, tiene un claro carácter exploratorio y descriptivo, ya que clasifica a los individuos en grupos homogéneos cuya composición a priori es desconocida, a partir de una medida de similitud (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999).

De este modo, procedemos a desarrollar un estudio exploratorio empleando como material para la parte empírica de este trabajo la información recogida de una muestra de 236 estudiantes universitarios de los Grados de Comercio, Periodismo, Publicidad y ADE de la universidad pública. La elección de los Grados se justifica en que todos ellos incorporan asignaturas de comunicación lo que familiariza a los participantes con la potencialidad de las redes sociales. El método de muestreo aplicado fue por conglomerados, utilizando las clases como unidades muestrales. El trabajo de campo tuvo lugar entre los días 15-25 de octubre de 2016.

Para la recogida de los datos diseñamos un cuestionario estructurado de respuesta directa formado inicialmente por 120 variables, principalmente con escalas tipo Likert de 7 posiciones en las que el participante indica su grado de conformidad con el contenido del ítem (1=total desacuerdo y 7=total conformidad). De este modo se satisface uno de los requisitos del análisis clúster: que la información de los sujetos sea de carácter numérico.

El contenido del cuestionario aborda las siguientes áreas temáticas:

Área de conducta: información objetiva relativa a la participación de los universitarios en las redes sociales con finalidad informativa (Twitter) con especificación de redes sociales en las que tiene cuenta y están activos, actividad realizada, intensidad en la participación, capacidad de influencia –seguidores vs. seguidos–, criterios de selección de las fuentes, preferencias y contenidos de interés, motivación para el uso de las redes sociales informativas –expresión, relación, influencia en su entorno, conciencia social, colaboración ciudadana, implicación en asuntos políticos, o movilización a la acción ciudadana–.

Área de creencias: relativas a la información producida y consumida en las redes sociales por los universitarios. Percepción de la información que circula en las redes, credibilidad de los contenidos, importancia de la inmediatez de la información, la mediación de los contenidos, importancia y significado de la contrastación de la información. Consciencia sobre la capacidad de influencia, autopercepción de su grado de conocimiento, destreza y habilidad en el manejo de las nuevas herramientas de comunicación y de la formación que reciben en el entorno universitario para habilitarles a participar como ciudadanos efectivamente empoderados.

Se recogen además como datos de clasificación: grado, sexo, edad y nota media de su expediente académico hasta la fecha.

Tabla 1. Estructura temática de los contenidos del cuestionario

Área de conducta	Área de creencias
Actividad en redes sociales	Credibilidad de la información
Capacidad de influencia	Calidad de información
Criterios de selección de las fuentes	Volumen y diversidad de la información
Preferencias temáticas y contenidos de interés	Inmediatez de la información
Motivos para el uso de las redes sociales	Capacidad para crear opinión
	Capacidad de influir en el entorno
	Universidad y pensamiento crítico
	Universidad y competencias en medios

Previo al trabajo de campo se realiza un doble pretest del cuestionario. A través de un grupo experto integrado por cuatro profesores universitarios con amplia experiencia en la investigación cuantitativa, se analiza la idoneidad de los ítems (Churchill, 1979). Posteriormente, y tras realizar las oportunas modificaciones recomendadas por los expertos –eliminación de 2 variables y modificación de una tercera– se realiza un segundo pretest con una muestra de 15 usuarios del universo en el que se realizará el trabajo de campo. El objetivo es verificar la comprensibilidad de las frases y la duración de la cumplimentación. Este pretest conduce a la eliminación de tres ítems. Tras ambos pretest, el cuestionario definitivo consta de 115 ítems organizados en 13 preguntas.

Para la realización del análisis clúster empleamos el algoritmo K Medias, cuyo único requisito es disponer de variables numéricas para configurar los grupos, condición satisfecha gracias a las escalas de respuesta utilizadas. La explotación de los datos se ha realizado con el paquete de análisis estadístico SPSS versión 18.0 para Windows.

3. Análisis y resultados

Se contó con una muestra de 236 estudiantes universitarios (Tabla 2), en la que el 95,6% señala que emplea una red social informativa para mantenerse al día de la actualidad: Twitter (46,9%), Facebook (42,1%) e Instagram (6,6%).

Para la identificación de los grupos de sujetos homogéneos se tomaron como variables activas las agregadas que resultan de la depuración de los ítems. El algoritmo K Medias, tras un proceso de siete iteraciones, emitió una solución final de tres conglomerados con unas puntuaciones medias en los principales factores de caracterización sensiblemente diferentes (Tabla 3).

Estos grupos se pueden caracterizar tomando como referencia los valores centrales en cada factor y las diferencias significativas observadas en la conducta de cada uno (Gavilan, Martinez-Navarro, & Fernández-Lores, 2017).

Tabla 2. Datos descriptivos de la muestra

Grado	Casos	Porcentaje
ADE	70	29,7%
Comercio	69	29,2%
Publicidad	51	21,6%
Periodismo	46	19,5%
Total	236	100%
Edad media (años)	21,1 (SD=2,9)	
Nota media	7,0 (SD=0,8)	

El primer clúster, etiquetado como universitarios «escépticos totales», abarca el 10,18% de la muestra. Sus integrantes poseen el perfil más crítico y desencantado tanto con las redes sociales como con el papel que juega la universidad en su formación como ciudadanos digitales. Otorgan baja credibilidad a la información que circula por la Red (23%) y asumen que prevalece la inmediatez sobre la calidad, el volumen y diversidad de la información. Se perciben a sí mismos con baja, casi nula, capacidad de influencia en su entorno a través del uso de las redes sociales (2,7). Tampoco perciben que estas supongan una oportunidad de empoderamiento, ni las entienden como una herramienta que les permita crear opinión, ni como instrumento de movilización dentro de la sociedad. Escépticos también respecto al papel de alfabetización que desempeña la universidad como institución formativa de ciudadanos críticos. Esta actitud doblemente escéptica nos conduce a denominarlos como «escépticos totales».

Tabla 3. Centros de los conglomerados finales

Escala	Factores de caracterización	Conglomerados		
		1	2	3
		Porcentaje de sujetos en cada conglomerados		
		10,2%	58,8%	31%
0-100	Credibilidad de la información	23,64%	52,50%	73,79%
1-7	Calidad de información	2,27%	3,13%	3,89%
	Volumen y diversidad de la información	3,45%	4,30%	4,94%
	Inmediatez de la información	4,80%	5,91%	6,18%
	Capacidad para crear opinión	2,55%	3,31%	4,50%
	Capacidad de influir en el entorno	2,71%	2,99%	3,50%
	Universidad y pensamiento crítico	4,14%	5,04%	4,18%
	Universidad y competencias en medios	3,52%	3,67%	3,59%

Pertenecen a este grupo los estudiantes de más edad, con una media de 24 años, y una calificación media de 7,2, ligeramente superior a los otros grupos ($p<,05$). Así mismo, cuenta con una mayor presencia de hombres (54,5%) que de mujeres (45,5%) (Tabla 4).

Al analizar la conducta de estos «escépticos totales» observamos que si bien su actividad básica reflejada en variables como nº de seguidores, nº de «tweets» o nº de «likes», etc. no difiere de los otros grupos, su conducta es pasiva, limitándose a la lectura eventual de los comentarios y opiniones de otros sin implicarse, plantear temas de debate ($p<,05$) o iniciar conversaciones ($p<,1$).

Tabla 4. Distribución en los conglomerados por sexo

Conglomerados	Sexo (Porcentaje)	
	Hombre	Mujer
Escépticos totales	54,5%	45,5%
Moderados duales	34,6%	65,4%
Pro-digitales	42,4%	57,6%
Total muestra	**39,8%**	**60,2%**

Respecto a sus criterios a la hora de elegir a quién siguen, los «escépticos totales» destacan por ser quienes significativamente prestan menos atención a los criterios sociales (2,3) –recomendaciones de otro usuarios o amigos– ($Mtotal=3,1$ $p<,05$).

Su baja participación probablemente está motivada porque no valoran o perciben la posibilidad de expresión que les ofrecen las redes. Presentan el valor más bajo (3,3), significativamente inferior a la media, en las motivaciones de expresión que ofrecen las redes –expresarse con libertad, crear opinión y participar en debates– ($Mtotal=3,9$, $p<,05$).

El segundo clúster, que hemos denominado «moderados duales», es el más numeroso –58,8% de la muestra–. Se caracterizan por presentar un perfil intermedio, algo más benévolo. Los «moderados duales» se definen por sus puntuaciones intermedias tanto en las variables referentes a las redes sociales como al papel de la universidad. Así, otorgan más credibilidad a la información que circula por la Red (52%) que los «escépticos totales»; valoran mejor tanto el volumen como la diversidad y especialmente la inmediatez de la información (5,9). Sin embargo, son parecidos en su baja confianza en la capacidad que les brindan las redes para influir en el entorno (2,9). Respecto al

papel de la universidad se muestran optimistas y convencidos de que la formación recibida les prepara y confiere una forma de pensar crítica hacia su entorno. Creen en su faceta como formadora de e-ciudadanos activos y responsables, no manipulables y comprometidos con su entorno. No obstante, la percepción que tienen del papel de la universidad en el desarrollo de las nuevas competencias digitales de los estudiantes es muy baja, solo ligeramente superior a la de los «escépticos totales».

A diferencia del grupo anterior, los estudiantes «moderados duales» son más jóvenes y la nota media de su expediente es levemente inferior. En comparación con los otros grupos, destacan por tener el mayor porcentaje de presencia femenina (65,4% mujeres vs. 34,6% hombres).

Su actividad en las redes sociales es moderada. Su promedio en número de seguidores, seguidos y «tweets» es ligeramente más bajo pero no de forma significativa. Destaca sin embargo su baja participación expresando «likes», donde son el grupo menos activo ($p<,05$). Su actividad principal es la lectura de las opiniones de amigos, donde son significativamente más exhaustivos ($p<,05$). Este hecho les otorga cierto carácter de espectadores de la actividad de la red, meros transmisores, que ni lideran el contenido, ni crean la agenda.

En cuanto a las temáticas y contenidos de interés, presentan unos gustos diferenciados del resto. Son el grupo que más sigue a artistas, marcas y amigos ($p<,05$) y también es destacable que sus criterios de selección de fuentes son principalmente sociales, dejándose llevar por las sugerencias de amigos, conocidos y otros participantes a los que ya siguen, lo que les sitúa en un estadio de socialización individual.

El último grupo, integrado por el 31,02% de la muestra, ha sido etiquetado como «pro-digitales» puesto que sus puntuaciones son las más elevadas en todo lo relacionado con las redes sociales y la oportunidad que estas les ofrecen para participar e influir en su entorno. Pero a pesar de esto, los estudiantes «pro-digitales» plantean nuevamente una clara desconfianza respecto al rol capacitador de la universidad, con puntuaciones que les sitúan próximos a los «escépticos totales».

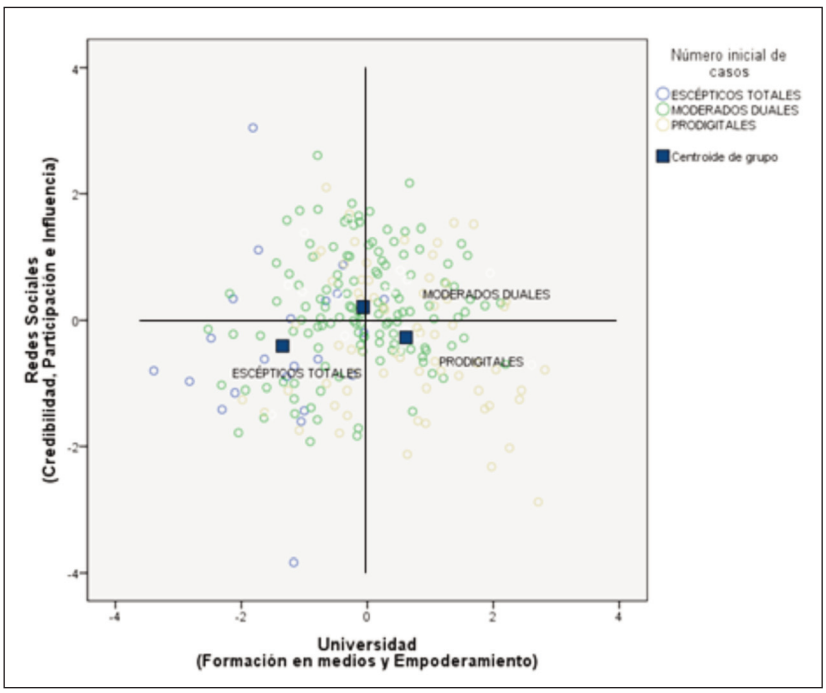


Gráfico 1. Centroides de los conglomerados.

Para este grupo la información que circula en las redes es razonablemente creíble (74%); en ellas encuentran abundante y variada información que ofrece diferentes perspectivas de los acontecimientos (4,95) y valoran muy positivamente que es siempre actual e inmediata permitiendo saber lo que sucede a cada momento desde cualquier lugar. Los «pro-digitales» son más conscientes de la oportunidad que las redes les proporcionan, y las entienden como una plataforma en la que expresarse libremente y plantear todo tipo de temas de su interés, colaborando en la creación de la actualidad. No obstante, su percepción de la capacidad de influir y liderar cambios, siendo la más elevada de los tres grupos, sigue siendo moderadamente baja (3,5).

El perfil de edad y calificaciones medias de este grupo es muy similar al de los «moderados digitales», pero la proporción de mujeres (57,6%) frente a hombres (42,4%) es algo menos acusada.

Los «pro-digitales» presentan el nivel más alto de actividad y participación en las redes. Existiendo diferencias significativas con los otros grupos tanto en número de seguidores ($p<,1$), como en número de «tweets» ($p<,1$) o «likes» ($p<,05$). Son el grupo que más participa planteando temas ($p<,1$) lo que les revela como los más concien-

ciados de su capacidad de influencia. Sus motivaciones para utilizar las redes sociales son tanto la posibilidad de expresarse ($p<,05$) como la de movilizarse ($p<,1$).

A través de la representación gráfica de los centroides de los conglomerados (Gráfico 1) –obtenida mediante un análisis discriminante de los grupos– observamos de manera global las principales diferencias entre los tipos identificados. Universitarios «escépticos totales», con puntuaciones negativas en ambos factores (redes sociales y universidad), «moderados duales» más benévolos con la universidad aunque poco activos en redes sociales y «pro-digitales», confiados en su capacidad de influir en las redes sociales, pero no gracias a la contribución de la universidad en su formación.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era ofrecer un análisis del uso de las redes sociales informativas como herramienta de empoderamiento social entre los universitarios españoles, y su percepción de la universidad como facilitador en la educación en el uso de estos medios para contribuir a la formación de una ciudadanía activa y crítica. Para ello, tras la revisión bibliográfica respecto a ambas cuestiones, se ha realizado un trabajo de campo con una muestra de 236 universitarios estudiantes de Grados de Ciencias Sociales. Mediante un análisis tipológico (K Medias) se han identificado las diferentes posiciones adoptadas por los universitarios en ambas cuestiones, así como la prevalencia de cada tipología.

Antes de exponer las conclusiones conviene tener presente que todos los datos con los que se ha realizado el análisis proceden de la conducta realizada por los universitarios y su percepción acerca tanto de las redes como de la universidad. No se trata por tanto de un análisis sobre la labor de la universidad como tal, ni sobre el desempeño de las redes sociales, sino sobre la percepción que tienen los universitarios y la conducta efectiva que realizan.

Las conclusiones que se extraen del análisis realizado son las siguientes: A pesar de su atribuida naturaleza de usuarios digitales, los universitarios son poco activos en las redes sociales informativas como han reflejado recientes investigaciones que dejan constancia de determinadas carencias en el uso de las nuevas tecnologías por parte de jóvenes adultos (Livingstone, Haddon, & Görzig, 2012). Solo un reducido grupo (pro-digitales) identifica y aprovecha sus posibilidades. La mayoría contempla la actualidad informativa como mero observador pasivo. Por lo que, como investigaciones anteriores señalaban, se observa que si bien las redes sociales constituyen un fenómeno social de gran trascendencia que ha transformado la vida de millones de personas, también se ha reconocido que su impacto en la educación y en el empoderamiento de los universitarios dista de sus potencialidades (Granados-Romero, López-Fernández, Avello, Luna-Álvarez, Luna-Álvarez, & Luna-Álvarez, 2014). Consistente con esta conducta, existe la creencia de que si bien pueden participar, su capacidad para influir en el entorno, crear agenda y movilizar a la sociedad es muy reducida. Bien es cierto que a excepción de los «pro-digitales», tanto los «escépticos totales» como los «moderados duales», presentan un número muy similar de seguidores y seguidos lo que evidencia poca capacidad de influencia.

En una simplificación de los datos, podríamos afirmar que solo tres de cada diez universitarios aprecian la posibilidad de empoderamiento que les otorgan las redes sociales. Sin embargo, quienes así lo consideran, no creen que su paso por la universidad haya contribuido en sus competencias en el uso de las redes, ni les haya aportado habilidades o pensamiento crítico para afrontar la abundancia de contenidos, que consideran creíbles y distorsionados a la vez.

Merece también reflexión la naturaleza de los «escépticos totales». Un grupo reducido, mayor y descreído, que está a punto de incorporarse al mercado laboral, si no compagina ya la actividad profesional y académica, y donde habría que profundizar en el origen de esta percepción tan negativa.

No podemos obviar, sin embargo, que casi el 60% de la muestra está formado por universitarios que confían en la capacidad de la universidad para convertirles en ciudadanos críticos, más que en diestros ciudadanos digitales, pero que dirigen su presencia en la red principalmente a la socialización más que a la participación en la actualidad.

Lo expuesto, entendido en el marco exploratorio del estudio realizado, conduce a plantear los siguientes retos en el ámbito universitario. En primer lugar, sería deseable profundizar en el alcance y el origen de la baja percepción que parecen tener los universitarios de esta institución como formadora o capacitadora en el manejo de los nuevos medios. Esto implica un acercamiento al análisis de la actividad realizada por sus docentes. En segundo lugar, sería deseable analizar si se produce un cambio en la percepción del universitario respecto a la universidad, cuando se incorpora al mercado laboral, como consecuencia de posibles desajustes entre la formación recibida y la formación

demandada. Y en tercer lugar, sería deseable que la propia institución universitaria pusiera en valor su contribución a la formación del estudiante desarrollando estrategias adecuadas que permitan asegurar que los estudiantes desarrollan la competencia digital durante su etapa formativa (Gisbert & Esteve, 2011). No es razonable que el grupo que parece más diestro en el manejo de las redes sociales, el más participativo y el que con más probabilidad disfrute del beneficio asociado al empoderamiento, aparentemente considere que la universidad en la que se está formando es ajena a esta capacidad.

Apoyos

Proyecto artículo 83 «Transferencia del modelo experiencial del compromiso afectivo del talento», financiado por el contrato 4155903, Ref. 86/2016 de la Universidad Complutense de Madrid (España).

Referencias

Aguaded, I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. [Edu-communication Strategies in the Audiovisual Society]. *Comunicar, 24*, 25-34. (http://goo.gl/7TbMld) (2016-10-05).

Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC*, *7*(2), 2-4. https://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.976

Ballesta, J., & Guardiola, P. (2001). *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid: CCS.

Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Foro de Generaciones Interactivas, Fundación Telefónica. (http://goo.gl/ozazDV) (2016-10-02).

Bruns, A., & Burgess, J. (2012). Researching News Discussion on Twitter: New Methodologies. *Journalism Studies, 13*(5-6), 801-814. https://doi.org/10.1080/1461670X.2012.664428

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza. (http://goo.gl/ysCZ5s) (2016-10-02).

Churchill, G. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, *16*(1), 64-73. https://doi.org/10.2307/3150876

Congosto, M.L., Fernández, M., & Moro, E. (2011). Twitter y Política: Información, Opinión y ¿Predicción? Cuadernos de Comunicación *Evoca*, *4*, 10-15. (http://goo.gl/64Ql7x) (2016-10-02).

De-Moraes, D. (2004). *El activismo en Internet: nuevos espacios de lucha social*. (http://goo.gl/IAB2Ca) (2016-10-02).

Delgado, P. (2003). Repensar la edu-comunicación desde la globalización: alternativas educativas. [A New Way to Think Education in a Global Word]. *Comunicar, 21*, 90-94. (http://goo.gl/ngcKap) (2016-10-02).

Díez, E., Fernández-Rodríguez, E., & Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 71*(25.2), 73-100. (http://goo.gl/g0naxU) (2016-10-02).

Espiritusanto, O., & Gonzalo, P. (2011). *Periodismo ciudadano. Evolución positiva de la comunicación*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica. (http://goo.gl/fRjgbE) (2016-10-10).

Ferrés, J., Aguaded, I., & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, *10*(3), 23-42. https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201

Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (2009). Políticas de educación en medios: hacia una propuesta global. [Media Education Policy: Towards a Global Rationale]. *Comunicar, 32*, 10-14. https://doi.org/10.3916/c32-2009-01-001

Fundación Telefónica (2016). *La sociedad de la información en España 2015*. (http://goo.gl/jC8cDY) (2016-10-02).

Gavilan, D., Martinez-Navarro, G., & Fernández-Lores, S. (2017). *Tabla descriptiva de clusters*. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.5027894

Gillmor, D. (2006). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.

Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, *7*, 48-59. (http://goo.gl/xDnDGq) (2017-05-12).

González-Sánchez, M., & Muñoz-Rodríguez, M. (2002). La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *14*, 207-233. (http://goo.gl/eMD7on) (2016-10-10).

Gordon, A.D. (1999). *Classification* (2nd Ed.). London: Chapman and Hall/CRC.

Granados-Romero, J., López-Fernández, R., Avello, R., Luna- Álvarez, D., Luna-Álvarez, E., & Luna-Álvarez, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, *12*(1), 289-294. (http://goo.gl/JKDnYd) (2017-05-12).

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice-Hall.

Islas, O., & Arribas, A. (2010). Comprender las redes sociales como ambientes mediáticos. In A. Piscitelli, I. Adaime, & I. Binder (Coord.), *El proyecto Facebook y la postuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 147-161). Madrid: Ariel / Fundación Telefónica. (http://goo.gl/RX0SeZ) (2016-10-10).

Kwak, H., Lee, Ch., Park, H., & Moon, S. (2010). What Is Twitter, a Social Network or a News Media? *WWW'10 Proceedings of the 19th International World Wide Web Conference*, 591-600. Raleigh NC (USA). https://doi.org/10.1145/1772690.1772751

Lara, T. (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. *RUSC*, *6*(1), 15-21. https://doi.org/10.7238/rusc.v6i1.25

Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (2012). *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol: The Policy Press.

Marta-Lazo, C.M., & Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, *26*(2), 114-130. (http://goo.gl/bqxyxa) (2017-05-12).

Orihuela, J. L. (2011). *80 claves sobre el futuro periodismo.* Madrid: Anaya.
Pew Research Center (2015). *Mobile Messaging and Social Media 2015.* (http://goo.gl/h98sNL) (2016-10-10).
Piscitelli, A. (2011). Prólogo: Twitter, la revolución y los enfoques ni-ni. In J.L. Orihuela (Eds.), *Mundo Twitter: una guía para comprender y dominar la plataforma que cambió la Red* (pp. 15-20). Barcelona: Alienta.
Rivera-Rogel, D., & Rodríguez-Hidalgo, C. (2016). Periodismo ciudadano a través de Twitter. Caso de estudio terremoto de Ecuador del 16 de abril de 2016. *Revista de Comunicación*, *15*, 198-215. (http://goo.gl/35K2tS) (2016-10-02).
Romero, D., Meeder, B., & Kleinberg, J. (2011). Differences in the Mechanics of Information Diffusion across Topics: Idioms, Political Hashtags, and Complex Contagion on Twitter. *WWW'11 Proceedings of 20th ACM International World Wide Web Conference*, 695-704. Hyderabad (India). https://doi.org/10.1145/1963405.1963503
Romero-Rodríguez, L.M., & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, *70*, 35-57. (http://goo.gl/4XPptM) (2017-05-11).
Ruiz-Blanco, S., Ruiz-San-Miguel, F., & Galindo, F. (2016). Los millennials universitarios y su interacción con el social mobile. *Fonseca*, *12*, 97-116. https://doi.org/10.14201/fjc20161297116
Said, E., Serrano, A., García-de-Torres, E., Yezers'ka, L., & Calderín, M. (2013). La gestión de los Social Media en los medios informativos iberoamericanos. *Comunicación y Sociedad*, *26*(1), 67-92. (http://goo.gl/ByuOEc) (2016-10-02).
Saorín, T., & Gómez-Hernández, J.A. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento. *Anuario ThinkEPI*, *8*, 342-348. (http://goo.gl/Beubj7) (2016-10-10).
Statista.com (2016). (http://goo.gl/KgFsLh) (2016-10-10).
The Cocktail Analysis & Arena (2016). *VIII Observatorio de Redes Sociales*. (http://goo.gl/T0krXc) (2016-12-20).
Valerio-Ureña, G., & Valenzuela-González, R. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios: del nativo digital al informívoro saludable. *El Profesional de la Información*, *20*(6), 667-670. https://doi.org/10.3145/epi.2011.nov.10
Viché, M. (2015). *El empoderamiento de los ciudadanos Internet*. Sevilla: Congreso sobre Movimientos Sociales y TIC, pp. 353-370. (http://goo.gl/AORr8E) (2017-05-12).
Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, *15*(108), 179-191. (http://goo.gl/eqg9UF) (2016-10-02).

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Jóvenes universitarios en Lima: Política, medios y participación

College Students in Lima: Politics, Media and Participation

Ana-María Cano-Correa es Profesora Auxiliar de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima (Perú) (acanoc@ulima.edu.pe) (http://orcid.org/0000-0002-3363-497X)

Dra. María-Teresa Quiroz-Velasco es Profesora Principal y Directora del Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima (Perú) (tquiroz@ulima.edu.pe) (http://orcid.org/0000-0002-5640-4800)

Rosario Nájar-Ortega es Profesora Auxiliar de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima (Perú) (rnajar@ulima.edu.pe) http://orcid.org/0000-0002-7247-3021)

RESUMEN

En el Perú, los jóvenes universitarios son protagonistas de movilizaciones de protesta social aun cuando es escasa su pertenencia a organizaciones políticas. Esta investigación tiene como objetivos analizar la percepción que tienen los jóvenes universitarios limeños sobre la política y sus instituciones e indagar acerca de su interés por los sucesos relevantes de su entorno y la importancia que adquieren los medios de comunicación y las redes digitales para su información. El trabajo también se propuso examinar el rol que los universitarios le asignan a la universidad como espacio de formación y reflexión. El estudio se realiza en Lima, Perú, con jóvenes de 17 a 25 años, de universidades públicas y privadas. Las opiniones se recogen en seis grupos focales y una encuesta aplicada a más de 400 estudiantes. El análisis concluye que los universitarios desconfían profundamente de los partidos políticos y las organizaciones políticas formales; asimismo, se evidencia que gozan de amplio acceso a fuentes de información y están dispuestos a contribuir a la solución de los problemas que aquejan a su país. El estudio desvela diferencias marcadas entre estudiantes de universidades públicas y privadas en su disposición para participar en actividades políticas, dentro y fuera del ámbito universitario. La investigación propone que la universidad ofrezca a los jóvenes oportunidades para el debate de los asuntos públicos de interés nacional y global en su formación integral.

ABSTRACT

In Peru, young college students have leading roles in social protest mobilizations even when they seldom belong to political organizations. This study aims to analyze the perception of current politics and its institutions among young college students, and to inquire into their interest on relevant events at their surroundings and into the importance gained by the media and the social networks concerning their information. The purpose of this project is also to examine the role assigned by college students to the university as a space of personal development and reflection. This project was carried out in Lima, Peru, directed to youngsters aged 17 to 25 from public and private universities. Opinions have been collected through six focus-groups and a survey applied to more than 400 students. The analysis concludes that college students distrust profoundly political parties and formal political organizations; likewise it shows they have a broad access to information sources, so as their willingness to solve Peru's problematic issues. It also uncovers clear differences between students of private and public universities regarding attitudes for participating in political action, inside and outside the campus. From the study stems a proposal to provide young students at their campuses with opportunities to debate public issues of national and global interest as a part of their overall academic training.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Universidad, jóvenes, estudiantes, política, medios de comunicación, redes sociales, participación, información.
University, youth, students, politics, media, social networks, participation, information.

Recibido: 2017-02-24 | Revisado: 2017-04-22 | Aceptado: 2017-05-09 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-07 | Páginas: 71-79

1. Introducción

En las primeras décadas del siglo XX, y por influencia del Manifiesto de Córdoba, la universidad peruana se abre a la participación de los alumnos y a la libertad de cátedra, y adquiere mayor autonomía en su gestión (Carrión, 2002). Posteriormente, en las décadas de 1960 y 1970, el crecimiento demográfico, el desplazamiento masivo de la población rural hacia las ciudades y el incipiente desarrollo industrial, crean las condiciones para una mayor demanda educativa (Lynch, 1990). En 1996 se promulga el Decreto Legislativo N.° 882 (1996), que permite la constitución de universidades privadas con fines de lucro. Así, aparecen nuevas universidades privadas, que actualmente suman 91 (INEI, s.f./a) y que, al priorizar la formación de profesionales para su inserción en el campo laboral, descuidan el rol investigativo propio del quehacer intelectual (Benavides, León, Haag, & Cueva, 2015). Frente a estas se ubican únicamente 51 universidades públicas. Se menciona la masificación, la escasez de investigación y los problemas de gestión, entre otros (Lynch, 2006). Ante este panorama, parece razonable que las preocupaciones de los estudiantes se enfoquen en conseguir una mejor administración de los servicios que reciben, en la perspectiva de su futuro profesional.

La investigación, que emprendimos en el año 2015, se situó en una época de efervescencia política. Como antecedente inmediato destacan las marchas protagonizadas por jóvenes de diversos colectivos, así como el nivel organizativo de los universitarios en el rechazo a la Ley 30288 del 2014, que establecía un régimen perjudicial para los trabajadores de 18 a 24 años ingresantes al campo laboral (Fernández-Maldonado, 2015).

Otro factor que definió el ambiente político fue la convocatoria a elecciones generales (presidenciales y congresales) para abril del 2016. En el Perú, el voto es obligatorio y se puede acceder al Congreso a los 25 años. Según la Primera Encuesta Nacional de la Juventud Peruana, 1.665 jóvenes han sido elegidos como autoridades regionales y locales en el ámbito nacional. En cuanto a la vinculación entre universidad y política, un dato significativo es que de los 130 congresistas recientemente elegidos, 104 tienen título universitario y 26 no (Jurado Nacional de Elecciones, 2016).

1.1. Presupuestos conceptuales

El concepto de ciudadanía remite a un conjunto de instituciones, obligaciones y prácticas sociales (Soysal, 2010). Por lo tanto, en el marco de la responsabilidad social, las universidades deben promover el interés de los estudiantes en el conocimiento e investigación de temas relevantes del ámbito nacional e internacional, como la pobreza en el mundo y el cambio climático, y deben motivar la participación de los jóvenes en los asuntos de interés público (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011).

Diversos estudios plantean la incidencia de Internet y las redes sociales en las movilizaciones que tienen como protagonistas a los jóvenes, atribuyendo a las redes sociales un rol determinante, pues serían «la única vía para que estas generaciones puedan controlar a gobiernos e instituciones. Por medio de ellas pueden debatir, organizarse en red y movilizarse» (Yuste, 2015: 186). Una «ciudadanía digital» puede «brindar experiencias políticas, sociales y culturales de acción, comunicación, reflexión y creación, inéditas…» (Natal, Benítez, & Ortiz, 2014: 9-10).

Sin embargo, otros relativizan la participación ciudadana de los jóvenes señalando que «se requieren otras condiciones previas de concientización y detonantes para que se integren a prácticas públicas comprometidas» (Padilla-de-la-Torre, 2014: 9). El uso intensivo de las redes sociales, particularmente de Facebook, no se corresponde necesariamente con una mayor exposición a información política; no obstante, se requieren estudios más exhaustivos sobre el uso de las plataformas digitales para la búsqueda de información política (Ohme, Albaek, & de-Vreese, 2016).

En cuanto a los problemas que les preocupan actualmente, los jóvenes trascienden su condición de clase y adscriben diversos intereses de naturaleza más amplia, que pueden estar relacionados con vivencias personales, pero también con visiones del mundo y con su amplio acceso a los medios de comunicación: «cuando los colectivos de jóvenes despliegan conceptos alternativos de: raza, juventud, mujer, naturaleza, democracia, ciudadanía, justicia, que interpelan y confrontan significados culturales dominantes están poniendo en curso una política cultural» (Delgado-Salazar & Arias-Herrera, 2011: 293).

La potencia de transformación de las organizaciones o movilizaciones juveniles está «no en la generación de un cambio de la sociedad en general por medio de la modificación de la ley, sino en la generación de nuevas dinámicas de convivencia y relación a través de la intervención de lo micro. Precisamente aquí radica, para nosotros, su renovada dimensión ciudadana» (Delgado-Salazar & Arias-Herrera, 2011: 294). La política se abre a intereses cotidianos y culturales.

2. Material y métodos

Este artículo tiene su origen en el proyecto «Jóvenes y política. Estudio sobre los universitarios limeños» que, auspiciado por el Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima, se ejecutó entre abril de 2015 y marzo de 2016. Se trató de una investigación mixta, de tipo no experimental bajo los enfoques exploratorio y descriptivo.

La percepción que tienen los jóvenes universitarios sobre la política y sus instituciones, así como el uso que realizan de medios de comunicación y redes digitales para informarse sobre el tema se determina a partir de aspectos objetivos y subjetivos. Su estudio requiere un enfoque exploratorio y uno descriptivo. La metodología cualitativa permite indagar en profundidad acerca de percepciones, motivaciones, frenos, conceptualizaciones, temores, razones profundas y valoraciones; mientras que la cuantitativa acerca de conocimientos, preferencias, hábitos y costumbres. La complementación de ambas permite una visión integral del fenómeno.

Inicialmente se hizo un estudio cualitativo con la técnica de dinámica de grupos para confirmar las variables. Se realizó un grupo focal piloto, con dos categorías de universitarios (independientes y desinteresados), de humanidades y ciencias, con al menos dos años de carrera, de tres universidades. Esta etapa de la investigación permitió determinar aquellas variables que influyen de manera decisiva en la relación entre política, universitarios, medios y redes. Posteriormente se realizaron las seis dinámicas grupales mixtas (hombres y mujeres), tres con estudiantes de universidades públicas y tres con estudiantes de universidades privadas, de 17 a 25 años, mediante el empleo de una guía de pautas flexible. Seguidamente se determinaron las dimensiones que considerarían las variables y se definieron los indicadores que permitirían medir estas dimensiones que, como enunciados, dieron lugar a un cuestionario estructurado y sometido a validación con veinte jóvenes de similares características al universo de estudio.

> La potencia de transformación de las organizaciones o movilizaciones juveniles está «no en la generación de un cambio de la sociedad en general por medio de la modificación de la ley, sino en la generación de nuevas dinámicas de convivencia y relación a través de la intervención de lo micro. Precisamente aquí radica, para nosotros, su renovada dimensión ciudadana». La política se abre a intereses cotidianos y culturales.

La encuesta se realizó entre el 23 de noviembre y el 3 de diciembre de 2015, a una muestra estadística constituida por 403 jóvenes universitarios de Lima Metropolitana, que cumplieron las características del grupo objetivo del estudio. Se aplicó el procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia, mediante la modalidad de intercepción, a la salida de las universidades, en diferentes días y horarios. Para la verificación de la información recolectada y la correcta aplicación de los cuestionarios se contó con la participación de un equipo de supervisores que de forma coincidente realizaron su labor.

Posteriormente, se procedió a la revisión del 100% de cuestionarios aplicados con la finalidad de detectar omisiones y errores sistemáticos que, eventualmente, se presentan en este tipo de aplicación.

Luego del levantamiento de códigos de las preguntas abiertas se elaboró el libro de códigos y se procedió a la codificación. Toda la información fue digitalizada para su procesamiento y organización en cuadros estadísticos con el SPSS, versión 23.0.

3. Análisis y resultados

Los resultados provienen del análisis de los grupos focales y de la encuesta. Se trabajaron tres ejes: a) Universidad y política; b) Medios de comunicación; c) Participación. Un cuarto eje: Conceptos y discursos, será reportado en un artículo posterior.

El 68% de los encuestados pertenece a universidades privadas y el 32% a universidades públicas, relación que representa el universo de universidades según datos oficiales (INEI, s.f.; Benavides, León, Haag, & Cueva, 2015).

De la totalidad de jóvenes universitarios encuestados, un 65% corresponde a los interesados en política, aunque son independientes, un 20% está constituido por aquellos desinteresados en la política y un 15% resulta de los organizados en un partido político o colectivo.

3.1. Los universitarios: ¿interesados por la política y los destinos del país?

A pesar del distanciamiento que muestran los jóvenes universitarios frente a la política, consideran que los estudios les permiten un conocimiento de la realidad y que todo universitario debe comprometerse a ser un buen estudiante (97,1%) y debe preocuparse por los problemas del país (95,8%).

Los jóvenes de las universidades públicas saben que viven una situación de privilegio por tener acceso a los estudios universitarios gratuitos que el Estado les brinda. Están en ventaja frente a los que no gozan de este beneficio y esto les obliga a retribuir al país con el fruto de sus conocimientos: «El estudiante de universidad nacional tiene una mayor responsabilidad, como retribuirle al país lo que se ha invertido en su educación, porque el Perú prácticamente nos está educando a nosotros» (desinteresado, universidad pública, en adelante U. pública). Empero, no hay claridad respecto de la oportunidad o la manera de hacerlo: «Somos de universidades públicas, nuestro rol en la sociedad es contribuir a mejorar el país en lo que podamos hacer, en nuestras diferentes áreas» (organizado, U. pública); «No solamente he entrado en la universidad para estudiar sino para contribuir con mi universidad y luchar por mis derechos y por los de los demás» (independiente, U. pública). Mientras que los independientes y organizados expresan una voluntad más directa de contribuir desde ya con la política nacional y por un país más desarrollado, mediante una fiscalización y responsabilidad social y personal, los desinteresados se muestran más escépticos en cuanto a la eficacia de su participación.

Los alumnos de universidades privadas manifiestan preocupación por los asuntos relevantes del país, pero dando prioridad a su formación profesional: «La universidad nos enseña a ser más educados, a ver más sobre la vida, también sobre el país. Nos va a volver profesionales, para ayudar al país» (independiente, universidad privada, en adelante U. privada); «Somos proyectos de profesionales que vamos a generar en el futuro ganancias para el Perú» (desinteresado, U. privada).

3.2. ¿Debe la universidad propiciar el debate político?

Para los jóvenes, la universidad debería ser un espacio de estudio y aprendizaje para expresar libremente sus opiniones, organizar debates (92,1%) y para la realización de actividades políticas (84,9%). Un número menor afirma que las universidades deberían autorizar actividades políticas en sus instalaciones (52,4%). Los organizados e independientes de universidades públicas y privadas aprueban las diversas formas de actividad política en tanto se relacionen con la reivindicación de sus derechos como estudiantes, la defensa de intereses académicos y la fiscalización del comportamiento de sus autoridades. Consideran oportunos los debates y las charlas pero no que organizarse en partidos políticos sea algo intrínseco a la vida universitaria. Los desinteresados quieren tranquilidad en la universidad porque la política los puede distraer de su objetivo de estudiar; no están de acuerdo en que se promuevan debates en la universidad, pese a que coinciden en que los problemas del país no son ajenos a la vida universitaria.

La mayor parte coincide en que la participación política dentro de la universidad se produce a través de los representantes estudiantiles como intermediarios ante las autoridades: «Si uno quiere hacer un reclamo, no puede ir toda una facultad a reclamar, tiene que haber representantes de facultad, en cierta forma eso es política» (desinteresado, U. pública). Es un tema que preocupa bastante más a los jóvenes de universidades públicas. En algunas universidades privadas con fines de lucro no hay participación estudiantil en los órganos de gobierno.

3.3. ¿Son los medios de comunicación los referentes de los universitarios para informarse sobre los asuntos públicos?

Los medios de comunicación ocupan un lugar gravitante en la vida de los jóvenes universitarios. Sostienen que estos medios ejercen mucha influencia en la opinión pública (97,2%); aunque no ofrezcan un panorama claro de lo que es importante para el país (solo 68,1%). Los independientes y desinteresados en política manifiestan mayores dudas acerca de la calidad de la información. Todos coinciden en que la información que ofrecen contribuye directamente a la percepción que tienen del país, pero critican su desempeño. Los organizados de universidades públicas y privadas son más incisivos, se informan más sobre política e identifican el carácter empresarial de los medios y sus relaciones con el poder y la corrupción: «La mayoría de medios está ligada a un partido político porque el poder

que tienen los medios es muy grande en la opinión pública y se puede considerar que los medios son un poder» (organizado, U. pública). Denotan disposición no solamente a informarse, sino también a comprender la política.

Si bien hay un consumo constante y sostenido de los medios, también expresan su desconfianza, no se identifican con ninguno en particular y revisan diversas fuentes: «Yo no le doy a un solo medio la confiabilidad, sino que me informo de distintas fuentes y voy formando mi propia opinión» (desinteresado, U. pública); «Para saber lo que realmente pasa, no puede fiarse de un artículo o dos, tiene que haber distintos medios» (organizado, U. pública).

3.4. ¿A través de qué medios se informan preferentemente sobre asuntos políticos?

La televisión es el medio más utilizado, seguido de Internet, los diarios y la radio. Los jóvenes de universidades públicas leen más diarios y escuchan más la radio que los de las privadas (Tabla 1). Asimismo, los primeros manifiestan mayor interés y son más activos buscando información; consultan más fuentes.

Tabla 1. Medios de comunicación por categoría de universitario y tipo de universidad

	Total	Organizado	Independiente	Desinteresado	Universidad privada	Universidad pública
Televisión	76,9%	83,1%	75,6%	76,5%	76,7%	77,4%
Internet	53,9%	69,9%	52,3%	46,9%	51,3%	59,3%
Diarios	44,9%	61,2%	43,1%	38,3%	39,2%	57%
Radio	40,9%	61,8%	36,5%	39,5%	38,7%	45,7%

Los jóvenes organizados de universidades públicas y privadas consumen todos los medios por encima del promedio y esta confrontación de fuentes los faculta para construir su propia agenda informativa sobre asuntos públicos. Por su parte, los de universidades públicas buscan más información, denotando una vinculación estrecha con asuntos de interés general. Los desinteresados de universidades privadas prestan atención a noticias que afectan su cotidianidad: «Mientras hago las cosas pongo las noticias y pasan sobre política, accidentes, lo que llama mi atención es la inseguridad del país, estar prevenido si es que me llega a suceder algo. Uno debe estar actualizado en las modalidades de robo, para prevenir» (desinteresado, U. privada).

La facilidad de acceso y la actualidad e inmediatez asociadas a Internet expresan una valoración pragmática de ese entorno tecnológico. Esta se potencia con la escasa seriedad que se le atribuye.

Los universitarios, en general, aprecian más la oportunidad de acceder a información con prontitud que la posibilidad de emitir información. Los organizados aprecian de Internet la posibilidad de opinar, mientras que los desinteresados la variedad y el entretenimiento.

El intenso dinamismo de las redes facilita el consumo de medios en las diversas plataformas. Así, por ejemplo, acceden a los diarios a través del celular, «entro a las webs de los periódicos y de los canales de televisión, gracias a la tecnología no es necesario esperar al día siguiente. Internet lo es todo ahora y las redes sociales te dan opción de comentar» (independiente, U. pública); incluso en cualquier lugar: «en tu celular, lo tienes así de rápido, puedes ver la información en el carro, es más portátil, en cambio, para ver la información por la televisión tienes que estar en tu casa o en un restaurante» (independiente, U. privada).

Los jóvenes usan las redes para comunicarse, informarse y participar. Valoran la posibilidad de opinar y reconocen otras cualidades como la ausencia de censura y la opción de escuchar opiniones diversas. Mientras los organizados piensan que las redes convocan, permiten opinar, son democráticas y contribuyen con la política, los independientes encuentran en las redes noticias inmediatas, que ayudan a la participación política. Para los desinteresados, las redes importan menos en relación con la política. Hay que anotar que todos tienen conocimiento de las redes y una vasta experiencia cotidiana, pero manifiestan desconfianza sobre la veracidad de la información que ofrecen.

Tabla 2. Valoración de los medios de comunicación por los cuales se informan los universitarios

	Radio	Televisión	Diarios	Internet
Actualidad/inmediatez	29,1%	21,3%	25%	34,2%
Variedad	26,6%	22,6%	18,9%	22,6%
Seriedad	23,3%	22%	30,5%	6,3%
Posibilidad de opinar	21,1%	6,9%	4,2%	21,2%
Entretenimiento	18,9%	27,9%	6,8%	14,1%
Fácil acceso	18%	18,4%	21%	43,4%
Importancia de las noticias	15,7%	19,2%	17,6%	4,6%
Acceso a otras opiniones	14,5%	10%	8,4%	17,6%
Imparcialidad	11,3%	12%	15,5%	11,1%
Profundidad de la información	6,7%	12,1%	19,4%	11,2%
Independencia política	6,6%	6,5%	7,7%	10,1%

Aunque no se les asigna absoluta credibilidad aprecian el carácter abierto de las redes: «Todos pueden hacer escuchar su voz. Si no hubiera tales redes sociales, solo la gente que tiene más poder en los medios sería escuchada. Con las redes nosotros o gente menos conocida, con menos recursos para salir en los medios, puede también dar su opinión» (desinteresado, U. privada); «no confío mucho en los medios de Internet, pueden dar noticias, luego las pueden borrar al instante porque en Internet cualquier persona puede subir información que crea o que piense y que no necesariamente está en lo correcto de lo que es la veracidad de los hechos» (independiente, U. privada); «se generan en Twitter, en Facebook muchos debates, te das cuenta que tu opinión puede ser valedera pero ves que también es válida la opinión de otra persona; y por ahí te puede permitir discernir, de forma más clara» (organizado, U. pública).

Cuando se les interroga, más del 50% señala que las redes sociales son útiles para organizar y convocar personas, informarse y expresarse con libertad. No obstante, recurren a la interacción presencial para conversar sobre política con sus padres y familiares (74,8%), con amigos y compañeros (66,9%) y con los profesores (33%). El intercambio sobre política a través de las redes sociales acusa menores resultados (17,7%). Y los jóvenes de universidades públicas (23,8%) interactúan bastante más que los de universidades privadas (14,9%).

Sorprende que, si bien los jóvenes universitarios reconocen de manera unánime que las redes sociales posibilitan la comunicación horizontal y la democratización de la opinión, no se constituyen ellos mismos en protagonistas y, más bien, sus prácticas están vinculadas fundamentalmente al consumo.

3.5. Movilización y participación de los universitarios en asuntos públicos

Hay coincidencia en calificar las movilizaciones como un derecho legítimo de expresión (94%), siempre que se produzcan sin violencia o generen disturbios que afecten la ciudad y a los ciudadanos. Precisan que las movilizaciones son expresión del descontento ante la inoperancia del Estado: «Es un derecho de todo ciudadano movilizarse, pero el Estado no debería esperar que la población llegue a ese punto, es porque no te hacen caso» (independiente, U. privada). Señalan que se movilizarían por temas no resueltos en el país, como la defensa de los derechos humanos, el aborto, la necesidad de una mayor inversión en educación y deporte. Sostienen que las movilizaciones juveniles son siempre reclamos frente a alguna injusticia (84,1%) y que es un derecho ciudadano salir a las calles a protestar (88,9%). Discrepan con la idea de que son una pérdida de tiempo (85,3%) y afirman que las movilizaciones sirven para dar a conocer a todo el país lo que ocurre (87%), siendo además actos de libertad de expresión (94%).

Hay manifiestas diferencias entre los jóvenes de universidades privadas y públicas en relación con el sentido de las movilizaciones. El tema es sensible entre los de universidades privadas, resistentes a la intervención política directa.

Tabla 3. Temas de interés por categoría de universitario y tipo de universidad

	Total	Organizado	Independiente	Desinteresado	Universidad privada	Universidad pública
Inseguridad ciudadana	64,6%	55,7%	69%	56,8%	61,9%	70,2%
Corrupción	63%	74,8%	64,5%	49,4%	60,1%	69,1%
Ley universitaria	54,4%	58,7%	56,9%	43,2%	50,8%	62%
TV basura	42%	39,1%	44,2%	37%	39,4%	47,4%
Derechos humanos	40%	44,9%	37,6%	44,4%	38,8%	42,7%
Ley laboral	37,4%	48,5%	36%	33,3%	30,5%	51,8%
Defensa de los animales	33,7%	37,8%	32,5%	34,6%	31,3%	38,9%
Aborto	31,9%	38%	32%	27,2%	27,5%	41,3%
Medio ambiente	31,4%	33,8%	31%	30,9%	27,9%	38,7%
Pena de muerte	27,4%	36,7%	26,4%	23,5%	22,7%	37,2%
Discriminación racial	27,3%	26,7%	28,9%	22,2%	25,9%	30,2%
Unión civil	23%	22,2%	23,9%	21%	23,2%	22,6%

Opinan que «hacen muchos disturbios, y la verdad es que a veces hacen bulla y ocasionan problemas en la calle, hasta pelea» (desinteresados, U. privada). También señalan que las movilizaciones son atendibles aunque «utilizan la fuerza para ser escuchados, y yo no creo que sea la forma pero finalmente es una forma de expresión» (organizado, U. privada).

Todos se movilizarían por temas relacionados con beneficios estudiantiles y laborales o que les afectan personalmente: «Las movilizaciones forman corriente de opinión porque las personas que ven eso se informan. Concientizan a participar acerca de la necesidad de defender tus derechos» (independiente, U. pública). Frente a esta posición tan comprensiva, sorprende la escasa participación activa que declaran los universitarios encuestados: la mayor parte no ha participado en movilizaciones (87%), frente a un 10,1% que lo hace algunas veces. Son los organizados de universidades públicas los que más participan.

En relación con estos patrones de comportamiento digital, la **interacción social** en redes constituye la dimensión que mejor permite comprender la naturaleza de los intercambios que los jóvenes universitarios sostienen en línea y su traducción en formas concretas de participación cívica. La interacción social en entornos digitales engloba el conjunto de intercambios comunicativos —publicaciones, comentarios, reacciones y mensajes directos— a través de los cuales los usuarios construyen y consolidan sus vínculos en la red. La distinción entre interacciones públicas y privadas resulta clave: mientras que las comunicaciones abiertas favorecen la creación de puentes relacionales y el debate de ideas entre grupos diversos, los intercambios en espacios cerrados —grupos de mensajería o foros privados— tienden a reforzar comunidades más homogéneas con lazos fuertes (Putnam, 2000). En el caso de los jóvenes limeños, la preferencia por la interacción presencial para debatir sobre política, frente al uso más pasivo de las redes sociales, sugiere que la interacción social digital funciona principalmente como un espacio de consumo informativo antes que como un ámbito de deliberación activa.

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293 • Páginas 71-79

3.6. ¿Qué les preocupa a los universitarios?

Los temas de interés identificados en los grupos focales (Tabla 3), algunos de los cuales dieron lugar a movilizaciones callejeras.

En mayor o menor medida estos son los asuntos que concitan la atención de los universitarios. Son los de universidades públicas y los organizados quienes manifiestan en un porcentaje mayor su interés por la inseguridad ciudadana, la ley universitaria, la televisión basura y la discriminación. La defensa del medio ambiente interesa más a los universitarios de las públicas y menos a los de privadas. La corrupción, la ley laboral, la ley universitaria, el aborto y la pena de muerte interesan más a los organizados y a los de universidades públicas.

Los independientes se expresan y comentan con interés y expectativa sobre los temas más mencionados. La mayoría afirma haberse movilizado en defensa de los animales (57,1%). También por los derechos humanos, el medio ambiente, la discriminación racial y la pena de muerte. Los organizados y los de universidades públicas mencionan haber participado en acciones contra la corrupción, así como contra la televisión basura, la inseguridad ciudadana, la ley universitaria y la unión civil. Es decir, que los universitarios organizados se han movilizado más por los temas mencionados. También coinciden en que el teatro, la danza o las acciones colectivas callejeras son formas eficaces de expresión política (71,6%), aunque los desinteresados lo hacen en un porcentaje significativamente menor.

4. Discusión y conclusiones

El extendido descrédito de las instituciones políticas en el Perú, la proximidad de las elecciones nacionales y algunas movilizaciones exitosas promovidas por sectores juveniles con el apoyo de los medios y las redes sociales (Fernández-Maldonado, 2015), forman parte del contexto que contribuye a entender los hallazgos alcanzados en esta investigación.

En Lima, los jóvenes universitarios manifiestan interés por la política, aunque el número de aquellos que deciden organizarse en partidos o colectivos es muy reducido, en un tiempo de gran desprestigio de la política no solamente en el Perú sino también en el mundo. Se produce un distanciamiento de las organizaciones partidarias tradicionales, aunque ello no signifique un distanciamiento de lo público y de nuevos sentidos de lo político (Aguilar, 2011; Padilla-de-la-Torre, 2015; Reguillo, 2000; Krauskopf, 1998). Si bien todos ellos manifiestan interés por los problemas del país, para los estudiantes de universidades privadas y los desinteresados de ambas, se trata de un compromiso futuro, cuando se inserten en el trabajo. Los de universidades públicas, organizados e independientes, viven con más atención la situación actual y se sienten comprometidos, de forma más directa e inmediata, en particular porque admiten su deuda con la sociedad por la educación gratuita que reciben. Cabe señalar que tanto los de universidades públicas como de privadas reconocen su condición privilegiada, porque poseen conocimientos e información, lo que los lleva a afirmar su compromiso de ser buenos estudiantes.

Todos los estudiantes manifiestan temor frente a la violencia que pueden generar las movilizaciones políticas en los espacios públicos. Los de universidades privadas tienen una mayor preocupación al respecto porque temen que el desorden retrase sus estudios. Probablemente los años de violencia política en el país y el insistente discurso de los medios y de los políticos sobre sus efectos en el crecimiento económico, sean la causa de estos temores.

No hay opiniones unánimes sobre el alcance que debe tener la actividad política en la universidad. Esta es aprobada por los jóvenes organizados y se produce en mayor medida en las universidades públicas. En estas se vive cotidianamente la corrupción interna, las condiciones de inseguridad y un sinnúmero de carencias que explican su interés por enfrentar estos problemas. Por otro lado, los de universidades privadas y los desinteresados de ambas se muestran escépticos.

Esta actitud se explica, en el caso de las privadas, porque tienen modelos organizativos y de negocios que no demandan la participación de los estudiantes en su gestión. Así, el desinterés por la actividad política en las universidades privadas tiene sus raíces no en la indiferencia de los jóvenes sino en las políticas institucionales, porque son las propias universidades las que restringen la participación de los estudiantes, frenando su capacidad deliberativa y propositiva (Sota, 2002).

Los universitarios limeños tienen una relación sostenida con los medios de comunicación. Son su principal fuente informativa, pero tienen opiniones críticas que los llevan a desconfiar y buscar formas complementarias de información. Esta búsqueda los conduce a confrontar fuentes y refrendar la información en otros medios, ampliarla y buscar otras opiniones (Catalina-García, García-Jiménez, & Montes-Vozmediano, 2015; Yuste, 2015). También se valen de sus relaciones e interacciones familiares y de amistad (Castells 2007). Reconocen el poder de los medios

en la información cotidiana, aunque su calidad esté en entredicho por los intereses privados que defienden, aspecto especialmente destacado por los organizados. La televisión es el medio más utilizado para informarse, mientras que los otros medios son consumidos en diversas pantallas y plataformas. Al respecto, coincidiendo con García-Avilés y otros (2014), se observa que las empresas periodísticas todavía son un referente fiable, pues en todos los casos se mencionan los diarios. Es notoria la amplitud en el consumo y la actitud crítica de los organizados.

Si bien hay un amplio acceso a los medios digitales, hay una subutilización de las redes sociales, lo cual se refleja en el bajo porcentaje de estudiantes que empieza a construir autonomía a través de estas (Castells, 2007). En general, la mayoría reproduce, frente a los medios digitales, la actitud que tiene frente a los tradicionales, es decir que se informan pero no interactúan, y se limitan a seguir, comentar o intercambiar información con sus pares inmediatos, pese a que reconocen estos medios por su potencial interactivo. Todo ello en contraposición de lo que se descubre en otros contextos, como en Madrid, Túnez o Egipto, donde el cuestionamiento a las fuentes tradicionales verticales conduce a la búsqueda de fuentes alternativas, horizontales, interactivas, construcción de comunidades y participación con mayor autonomía, orientada al cambio político (Castells, 2007; Almansa-Martínez, 2016). En el caso de esta investigación, el uso de redes sociales no produce ni gestiona propuestas. Solo los organizados demuestran ser más eficaces en este propósito, lo cual fue notorio en la organización de algunas movilizaciones a través de estas redes.

Se constata una disposición y sensibilidad a nuevos temas globales, como el medio ambiente, la discriminación, los debates sobre género y la unión civil, aunque no expresan necesariamente una actitud reflexiva. Entre los organizados, la corrupción y la inseguridad ciudadana movilizan sus intereses con un énfasis político, motivo por el cual es posible afirmar que su participación en algunos movimientos permite activar sus emociones y conectar con otros individuos, es decir transitar a una experiencia colectiva y eficaz (Castells, 2015; Quiroz, 2011).

Los universitarios independientes constituyen el grupo más extenso en la investigación. Se trata de un sector interesado, que fluctúa entre el desconcierto, el interés y los temores, pero con un gran potencial que puede ser canalizado no solo por las instituciones políticas sino también por las propias universidades. La preocupación por los problemas del país constituye una oportunidad para que la institución universitaria capitalice ese potencial de sus estudiantes, generando espacios de debate, una pedagogía docente, «una metodología que propicie la curiosidad, la indagación, la cooperación» (Agudelo, 2015; Martínez, Silva, & Hernández, 2010), y que, además, les permita la formulación de propuestas políticas autónomas.

Se advierte que hay asuntos que se extienden a lo social, incluso a lo cultural, como campos más cercanos a sus preocupaciones cotidianas, y que les interesan, aunque no son expresamente políticos ni conducen a compromisos permanentes (Montoya, 2003; Alvarado, Ospina, Botero, & Muñoz, 2008). Un reducido sector se moviliza, pero estas acciones no implican necesariamente un compromiso, por su carácter esporádico.

Los resultados alcanzados nos inducen a vislumbrar futuras investigaciones que pueden ayudar a configurar un panorama más preciso acerca de la disposición de los jóvenes universitarios hacia la política. Por un lado, es indispensable discernir entre la posición de los hombres y las mujeres, ya que la presencia cada vez más relevante de mujeres en la vida política internacional, como Angela Merkel, Dilma Rousseff, Cristina Kirschner; y en el Perú, la presidenta del Congreso, Luz Salgado; la vicepresidenta de la República, Mercedes Araoz; y otras líderes estarían señalando que hay un creciente interés de las mujeres por ejercer liderazgo político.

Desde otro ámbito de estudio, con técnicas cualitativas, se podría indagar acerca de la relación existente entre la especialidad (ciencias o humanidades) y la percepción que tienen los universitarios sobre la política.

Por otro lado, el estudio realizado se restringe a la ciudad de Lima, capital del Perú, ciudad que concentra la mayor cantidad de recursos del Estado, tanto en infraestructura como en servicios. Este centralismo se da particularmente en el campo educativo (López, 2005; Cuenca, 2015), por lo que habría que establecer si esta situación de inequidad tiene correlato en las prácticas políticas de los universitarios de las demás regiones del Perú.

Autores como López (2005) enfatizan en el rol de la familia en la educación, que en ocasiones colisiona con la escuela. Un aspecto que no hemos considerado en este estudio es el papel que juega la familia en las convicciones políticas de los jóvenes y cómo la universidad se configura como un elemento catalizador de ese bagaje ideológico previo.

En cuanto a los métodos de indagación, las historias de vida constituyen un recurso conveniente para explorar en profundidad las creencias y motivaciones que tienen los sujetos. El interés por desarrollar esta investigación coincide con otros estudios en Iberoamérica, y la semejanza en los resultados encontrados permite concluir en la necesidad de que la Universidad, atendiendo a las críticas de los jóvenes respecto de la política, se constituya en espacio de deliberación y acción pública, como parte de la formación integral de los jóvenes.

Apoyos

Proyecto de investigación «Jóvenes y política. Estudio sobre los universitarios limeños», fue financiado por el fondo de apoyo de la Universidad de Lima (PI.55.008.2015).

Referencias

Agudelo, Z. (2015). Formación política en la universidad de Antioquia y su incidencia en las percepciones de los estudiantes de pregrado sobre la negociación del conflicto armado colombiano. *Revista CES Derecho*, *6*(1), 58-78.

Aguilar, J. (2011). *Revisión del concepto de juventud y su relación con el mundo de la política*. *Estudios Políticos*, *Documento de trabajo*, *nº 3*. Universidad de Guanajuato. (https://goo.gl/bm1N6R) (2015-05-05).

Almansa-Martínez, A. (2016). Estudio sobre la participación de estudiantes universitarios en la vida política. *Opción*, *32*(7). Número especial, 39-54.

Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, *6*(11), 19-43. (https://goo.gl/Erie2X) (2015-05-05).

Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. (https://goo.gl/9vfQu8) (2015-04-20).

Carrión, R. (2002). Universidad, conocimiento y autonomía. In C. Aljovín-de-Losada y C. Germaná-Cavero (Eds.), *La Universidad en el Perú*. (pp. 35-47). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (https://goo.gl/xBnbos) (2015-04-27).

Castells, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad*. Barcelona: Ariel. Fundación Telefónica.

Castells, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza (2015)*. Madrid: Alianza.

Catalina-García, B., García-Jiménez, A., & Montes-Vozmediano, M. (2015). Jóvenes y consumo de noticias a través de Internet y los medios sociales. *Historia y Comunicación Social*, *20*(2), 601-619. (https://goo.gl/iEWKSY) (2015-07-19).

Cuenca, R. (Ed.). (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia*, *expansión y desigualdades*. Lima: IEP. (https://goo.gl/Tvvlss) (2015-04-20).

Decreto Legislativo, nº 882. Ley de Promoción de la Inversión en la Educación (8 de noviembre de 1996). *Suplemento de Normas Legales del Diario Oficial El Peruano*. (https://goo.gl/l6nCVU) (2015-03-19).

Delgado-Salazar, R., & Arias-Herrera, J. C. (2008). La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista Argentina de Sociología*, *6*(11). (https://goo.gl/aG3RL0) (2015-05-20).

Fernández-Maldonado, E. (2015). *La rebelión de los pulpines. Jóvenes*, *trabajo y política*. Lima: Otra Mirada.

García-Avilés, J.A., Navarro-Maillo, F., & Arias-Robles, F. (2014). La credibilidad de los contenidos informativos en Internet para los 'nativos digitales': estudio de caso. *Palabra Clave*, *17*(3), 875-894. (https://goo.gl/zMxQQq) (2015-07-19).

Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, *56*, 37-58. (https://goo.gl/sb7rnu) (2015-07-19).

INEI (s.f./a). *Número de universidades públicas y privadas 1980-2014*. (https://goo.gl/Jud4Bo) (2015-03-12).

INEI (s.f./b). *Número de alumnos matriculados en universidades privadas 2004-2013*. (https://goo.gl/Jud4Bo) (2015-03-12).

INEI (s.f./c). *Número de alumnos matriculados en universidades públicas 2004-2013*. (https://goo.gl/Jud4Bo) (2015-03-12).

Jurado Nacional de Elecciones (2016). *Consulta de autoridades nacionales*, *regionales y municipales*. (https://goo.gl/f8yJOd) (2015-03-12).

Krauskopf, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En Participación y desarrollo social en la adolescencia* (pp. 119-134). San José: Fondo de Población de Naciones Unidas. (https://goo.gl/Skkf2G) (2015-05-20).

Lobos, M. (2014). La influencia de las organizaciones políticas universitarias en la formación de élites políticas en Chile: el caso de las federaciones de estudiantes de la Universidad de Chile y Universidad Católica 1984- 2005. *Política*, *52*(2), 157-183 (https://goo.gl/vAB0jJ) (2015-06-06).

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. (https://goo.gl/M3d8rT) (2015-06-06).

Lynch, N. (1990). *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.

Lynch, N. (2006). *La Universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria*. *Informe 2006*. Lima: Ministerio de Educación. (https://goo.gl/lwUfZu) (2015-06-06).

Martínez, M.L., Silva, C., & Hernández, A. (2010). ¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica. *Psykhe*, *19*(2), 25-37.

Ministerio de Educación, Secretaría Nacional de la Juventud. (2012). *Perú: resultados finales de la Primera Encuesta Nacional de la Juventud 2011*. Lima: Senaju. (https://goo.gl/hHjTms) (2015-03-12).

Montoya, L.W. (2003). Poder, jóvenes y ciencias sociales en el Perú. *Última década*, *11*(18), 21-68. (https://goo.gl/EykiYR) (2015-03-19).

Natal, A., Benítez, M., & Ortiz, G. (Coords.) (2014). *Ciudadanía digital*. México: UAM.

Ohme, J., Albaek, E., & de-Vreese, C. H. (2016). Exposure Research Going Mobile: A Smartphone-Based Measurement of Media Exposure to Political Information in a Convergent Media Environment. *Communication Methods and Measures*, *10*(2-3), 135-148. https://org.doi: 10.1080/19312458.2016.1150972

Padilla-de-la-Torre, M.R. (2014). Ciudadanía política en la red. Análisis de las prácticas políticas entre jóvenes universitarios. *Comunicación y Sociedad*, *21*, 71-100. (https://goo.gl/hmgzoG) (2015-05-20).

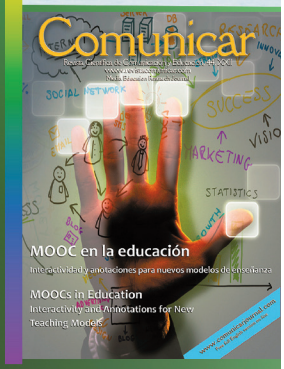
Quiroz, M.T. (2011). La televisión: vista, oída y leída por adolescentes peruanos. [Television: Seen, Heard and Read by Peruvian Adolescents]. *Comunicar*, *36*, 35-41. https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-03

Reguillo R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma. (https://goo.gl/pFwWsY) (2015-10-10).

Sota, J. (2002). *Diagnóstico de la universidad peruana: razones para una nueva reforma universitaria*. Lima: Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria. (https://goo.gl/JW0kX4) (2015-04-27).

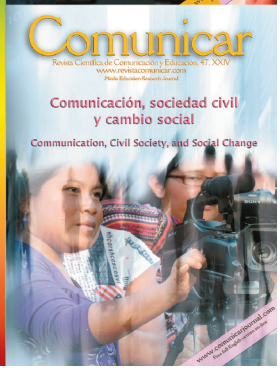
Soysal, Y., Baubock, R., & Bosniak, L. (2010). *Ciudadanía sin nación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes/Pontificia Universidad Javeriana.

Si te interesa
la Educación
y la Comunicación



GRUPO
Comunicar

Publicaciones, Recursos
Colecciones, Formación,
Congresos y Actividades
para el desarrollo de la
Alfabetización Mediática



www.grupocomunicar.com

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual

Technological Skills and New Professional Profiles: Present Challenges for Journalism

Dr. Xosé López-García es Catedrático de Periodismo del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidade de Santiago de Compostela (España) (xose.lopez.garcia@usc.es) (http://orcid.org/0000-0002-1873-8260)

Dra. Ana-Isabel Rodríguez-Vázquez es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidade de Santiago de Compostela (España) (anaisabel.rodriguez.vazquez@usc.es) (http://orcid.org/0000-0001-7975-1402)

Dr. Xosé Pereira-Fariña es Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidade de Santiago de Compostela (España) (xose.pereira@usc.es) (http://orcid.org/ 0000-0003-4237-7765)

RESUMEN

Este trabajo pretende conocer cómo se producen las intersecciones de la tecnología con la práctica profesional en algunas de las corrientes periodísticas que más emplean las nuevas herramientas: el periodismo multimedia, el periodismo inmersivo y el periodismo de datos. El gran dilema del periodismo en la preparación de los profesionales (especialmente jóvenes) no pasa tanto por la incorporación de tecnologías y herramientas como por mejorar sus competencias y habilidades con un perfil que aproveche las oportunidades del modelo computacional manteniendo la esencia periodística. El objetivo es doble: responder a las preguntas sobre qué herramientas emplean los profesionales para elaborar piezas periodísticas con estas técnicas y qué conocimientos y habilidades tecnológicas no eran precisas para el periodismo del siglo XX pero sí en el del siglo XXI. Partiendo de la revisión de informes de las organizaciones profesionales o institutos de relevancia internacional se diseñó una investigación exploratoria sobre el trabajo de 25 periodistas europeos y americanos, y se eligieron tres casos de estudio que permiten concluir que la matriz tecnológica no solo no desaparecerá, sino que puede incrementarse porque el proceso de cambio y tecnologización no tiene marcha atrás y exige evolucionar y adaptarse a nuevas dinámicas de trabajo en equipos multidisciplinares donde el diálogo entre periodistas y tecnólogos debe ser fluido. Diferentes perspectivas alimentan la doble vía de las competencias y habilidades en los perfiles del actual periodista tecnólogo que los profesionales perciben que demanda el ecosistema actual.

ABSTRACT

The paper aims at understanding the intersections between technology and the professional practices in some of the new trends in journalism that are using the new tools: multimedia journalism, immersive journalism and data journalism. The great dilemma facing journalism when training new professionals -especially the youngest- is not anymore the training in new technologies anymore. The main concern lies in taking advantage of their skills to create a new computational model while keeping the essence of journalism. There is a twofold objective: answering questions about which tools are being used to produce pieces of news, and which kind of knowledge is needed in the present century. Based on the review of reports from professional organizations and institutes, it was developed an exploratory research to 25 European and American journalists was developed. We have selected three cases of study. They allowed us to conclude that the technology matrix is going to remain and that change and digital process is not turning back and demands to evolve and adapt to new dynamics of work in multidisciplinary teams where the debate between journalists and technologists must be ongoing. Different approaches nourish the double way of skills and competences in the profiles of the current technological journalist, which professionals perceive as a demand in the present ecosystem.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberperiodismo, cibermedios, comunicación digital, multimedia, periodismo digital, prensa, producción mediática, tecnología.
Cyberjournalism, cybermedia, digital communication, multimedia, digital journalism, press, media production, technology.

Recibido: 2017-01-30 | Revisado: 2017-03-15 | Aceptado: 2017-05-09 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-08 | Páginas: 81-90

1. Introducción

Este trabajo exploratorio analiza sobre la preocupación por el condicionamiento tecnológico de los procesos comunicativos que ha sido una constante desde la antigüedad, con la primera reflexión a fondo sobre el tema por parte de Platón, hasta la era electrónica, en que McLuhan analiza la tecnología en la transmisión comunicativa (Núñez-Ladeveze, 2016). El interés por esta cuestión se mantiene porque el periodismo contemporáneo y la tecnología están estrechamente relacionados, de manera compleja y diversa (Anderson, Bell, & Shirky, 2012; Lewis & Westlund, 2015). El cambio en la producción periodística por la tecnología ha sido analizado en el tercer milenio por Pavlik (2000), Boczkowski (2004), Deuze (2007), Stavelin (2013) o Rodgers (2015). Las consecuencias de las transformaciones de la práctica periodística durante el actual siglo están recogidas en investigaciones sobre los nuevos modelos redaccionales (Domingo & Paterson, 2011; Hermida, 2013; Reich, 2013), que coinciden en destacar la dimensión tecnológica del nuevo perfil del periodista.

La tecnología digital está presente en todas las dimensiones del periodismo actual y se manifiesta en cuatro facetas o estadios diferenciados: cuando hay una escasa dependencia de las tecnologías en el proceso de producción (Human-centric journalism), cuando la tecnología facilita claramente el trabajo (Technology-supported journalism), cuando los periodistas dependen de las tecnologías para producir contenidos (Technology-Infused journalism) y cuando las tecnologías gestionan la creación de noticias (Technology-oriented journalism) (Lewis & Westlund, 2016). Las dimensiones del periodismo tecnológico, en cualquiera de sus enfoques, indican que la gestión de los dispositivos para la producción y el trabajo periodístico en Internet de las cosas demanda un periodista más tecnológico que el profesional de la era industrial, en el siglo XX.

1.1. La dimensión tecnológica del periodismo

Las transformaciones del periodismo en los últimos años lo han arropado con un perfil más computacional que lo acerca a un campo interdisciplinar en el que se requieren competencias informacionales e informáticas en diversos grados de intensidad (Codina, 2016). La búsqueda y verificación de la información, que conforman elementos básicos del periodismo, se ven afectadas por esta dimensión computacional que muestra una brecha entre los periodistas con buena preparación tecnológica, capaces de practicar este periodismo, y los que no la tienen, que se encuentran limitados a la hora de realizar los cometidos en las redacciones de los medios digitales en esta fase de transición. La dimensión tecnológica, que previsiblemente tendrá más peso en el periodismo del futuro, nos depara, en las actuales intersecciones, diferentes corrientes periodísticas. Los valores del periodismo a lo largo de la historia como veracidad, exactitud e imparcialidad (Schudson, 2003), así como su función social y de servicio que alimenta una sociedad plural (Kunelius, 2007), siguen vivos pero los sistemas de producción han variado y el resultado de sus manifestaciones en los procesos comunicativos también. Las prácticas actuales se agrupan preferentemente, a modo de movimientos o especialidades, en el periodismo multimedia, el periodismo de datos, el periodismo inmersivo o el periodismo transmedia. La tecnología se instala en la sociedad y en la cultura provocando hibridaciones que caracterizan la relación actual hombre-máquina (Hamilton, 2016), y refuerzan los argumentos sobre la necesidad de reconocer las tecnologías como algo definitorio de la sociedad digital.

El gran dilema del periodismo no pasa tanto por la incorporación de las tecnologías a la práctica profesional como un conjunto de herramientas, como por la preparación de profesionales con un perfil más tecnológico, con competencias y habilidades para aprovechar las oportunidades del modelo computacional en el que el software ha tomado el mando (Manovich, 2013) y en el que permanecen estables dimensiones que desde la óptica profesional definen la calidad periodística: relevancia, exhaustividad, diversidad, imparcialidad y precisión (Kümpel & Springer, 2015). En la formación se debe establecer una «doble vía» que refuerce el conocimiento de los elementos básicos del periodismo y los combine con la capacitación tecnológica. El foco del periodismo actual está en la tecnología, pero también en la calidad de los contenidos (Masip, 2016; Deuze, 2017).

1.2. Literatura científica para entender el contexto

Las tecnologías actuales han hecho posible el empoderamiento de los ciudadanos (Jenkis, 2006) y han obligado a los periodistas a disponer de mejor formación tecnológica (Lewis & Westlund, 2016). Los nuevos conocimientos que precisan los profesionales de la información van desde la gestión de sistemas de contenido (Rodgers, 2015) hasta algoritmos (Diakopoulos, 2015), análisis de audiencias (Tandoc, 2014) o big data y procesamiento de datos (Bruns, 2016). Se configuran las cuatro facetas de la especificidad tecnológica que precisan los periodistas (Powers, 2012) para trabajar en los diferentes soportes y canales del ecosistema mediático actual.

Organizaciones y entidades llaman la atención sobre el desafío de las TIC para los medios y los profesionales desde finales del siglo XX. El primer informe de la UNESCO en 1989 sobre la Comunicación y la Información alertaba del cambio en el sector (las profundas transformaciones de orden político, económico y tecnológico), al igual que el documento sobre la información 1997-1998, aunque ha sido el informe de 1998 sobre la Comunicación, de Lofti Maherzi (Los medios frente al desafío de las nuevas tecnologías), el que hace la principal llamada de atención global sobre los nuevos retos. Se auguraba una revolución en los métodos de trabajo (Maherzi, 1998), con nuevas dimensiones para los profesionales de la comunicación, en especial para los periodistas.

El periodismo, que desde sus orígenes estuvo vinculado a las innovaciones tecnológicas (Salaverría, 2010), se halla inmerso en una profunda reconversión (Casero, 2012). Las tecnologías empleadas en los procesos de producción y difusión por los medios, tanto matriciales como nativos digitales (Cebrián-Herreros, 2009), han acelerado el espectro de los profesionales (Scolari, Micó, Navarro, & Pardo, 2008), que cada vez emplean más estas herramientas que se han convertido en una especie de «lengua franca» para el trabajo en el campo de la información y la comunicación en la sociedad Red.

> La tecnología digital está presente en todas las dimensiones del periodismo actual y se manifiesta en cuatro facetas o estadios diferenciados: cuando hay una escasa dependencia de las tecnologías en el proceso de producción (Human-centric journalism), cuando la tecnología facilita claramente el trabajo (Technology-supported journalism), cuando los periodistas dependen de las tecnologías para producir contenidos (Technology-Infused journalism) y cuando las tecnologías gestionan la creación de noticias (Technology-oriented journalism). Las dimensiones del periodismo tecnológico, en cualquiera de sus enfoques, indican que la gestión de los dispositivos para la producción y el trabajo periodístico en Internet de las cosas demanda un periodista más tecnológico que el profesional de la era industrial, en el siglo XX.

Aunque los periodistas han tenido un papel activo en la divulgación de las tecnologías digitales (Geiß, Jackob, & Quiring, 2013), lo cierto es que antes de difundir sus cometidos han tenido que asumir el desafío de conocerlas y emplearlas lo antes posible para mejorar los procesos de producción y difusión de la información. El entorno laboral de las empresas, empeñadas en la renovación para competir y actualizarse en el ámbito tecnológico, empujó a los profesionales a incorporar con rapidez las herramientas digitales porque facilitaban el trabajo y mostraban su potencial para mejorar la práctica periodística (García-Avilés, 2007). Los profesionales, aunque a veces las miraron con recelo, han comprobado las oportunidades que ofrecían esas herramientas y han terminado reconociendo su utilidad.

Los efectos y consecuencias de esas tecnologías ocupan numerosos trabajos de investigación que analizan las nuevas dimensiones que alimentó la tecnología en la construcción de piezas periodísticas para los medios de la sociedad en Red. La multimedialidad (Deuze, 2004), interactividad (Scolari, 2008), las nuevas audiencias (Carpentier, Schrøder, & Hallett, 2014) y las nuevas formas de participación (Masip & al., 2015), la personalización (Thurman, 2011), memoria y documentación (Guallar, 2011; Guallar & al., 2012), o movilidad y nuevos dispositivos (Westlund, 2014) merecen especial atención. Varios autores advirtieron a principios de la actual década del cambio de modelo periodístico (Trench & Quinn, 2003), en un nuevo marco laboral con modos alternativos de producción (Fish & Srinivasan, 2012), y otros confirmaron recientemente las tendencias dominantes del perfil tecnológico (Newman, 2016; Gómez-Calderón & al., 2017). Este interés por el impacto tecnológico se intensifica en los últimos

tres años, tras el aldabonazo de la dimensión tecnológica dado por Lev Manovich cuando alertó del protagonismo del software (2013) como mando central de la comunicación mediada tecnológicamente. A partir de ahí se publicaron trabajos sobre brechas por edades en el consumo de comunicación desde dispositivos móviles (Weis, 2013) y las destrezas para construir piezas para estos dispositivos (Barum, 2016), hasta nuevas técnicas en los medios sociales (Tifentale & Manovich, 2014) o la necesidad de prácticas emergentes de verificación (Brandtzaeg, Lüders, Spangenberg, Rath-Wiggins, & Følstad, 2015) y sus técnicas (Bradshaw, 2015).

2. Material y métodos

Partiendo de la revisión de la literatura científica de referencia para contextualizar la relación entre el ejercicio del periodismo y la tecnología, especialmente a partir de Internet, hemos querido conocer cómo se producen las intersecciones de la tecnología con la práctica profesional en algunas de las corrientes periodísticas que más emplean las herramientas tecnológicas: el periodismo multimedia, el periodismo inmersivo y el periodismo de datos. El objetivo ha sido responder a las preguntas de qué herramientas emplean los profesionales para elaborar piezas periodísticas con estas técnicas, qué conocimientos tecnológicos precisan y qué habilidades tecnológicas no se necesitaban para el periodismo del siglo XX pero sí en el periodismo del siglo XXI. La aproximación metodológica se realiza en el marco del estudio de caso y de los estudios exploratorios, para enfatizar la necesidad de comprender los casos de manera integral en lugar de diseccionarlos en segmentos descontextualizados (Creswell, 2007; Yin, 2009). El estudio de caso, que ha nacido en el campo de las ciencias sociales como una técnica para entender diferentes problemáticas en su contexto social, y que se basa en métodos que ayudan a comprender uno o más casos en profundidad (Eisenhardt, 1989), nos permite entender cómo se ha evolucionado hacia un perfil más tecnológico del periodista que trabaja en los medios actuales, con renovadas narrativas, en las principales tendencias de innovación en el sector en los últimos años y los motivos.

Asumimos, también, los estudios exploratorios que ayudan a aumentar la familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información para una investigación más completa y establecer prioridades para investigaciones posteriores (Dankhe, 1986). Los estudios exploratorios, que se caracterizan por ser más flexibles en su metodología que los descriptivos o explicativos, se consideran apropiados en esta investigación diseñada para ser sensible a lo inesperado y descubrir otros puntos de vista no identificados previamente mediante entrevistas y grupos de discusión como instrumentos fundamentales. Los datos que se presentan se extraen de una investigación que

Tabla 1. Listado de periodistas seleccionados

Periodista	Medio(s) en los que trabajaron durante el periodo de estudio
Al Shaw	ProPublica (www.propublica.org). EEUU
Elisabetta Tola	Wired Italia (www.wired.it). Italia
Mar Cabra	Consorcio Internacional de Periodistas de Investigación, ICIJ (www.icij.org). Le Monde (www.lemonde.fr). El Confidencial (www.elconfidencial.com). USA, Francia, España
Daniel Graso	El Confidencial (www.elconfidencial.com). España
Salvador Pérez Crespo	Observatorio Tecnológico de Telefónica (http://en.blogthinkbig.com). Ingeniero Superior de Telecomunicación. Profesor. España
Adolfo Antón Bravo	Medialab_Prado (http://medialab-prado.es). España
Nonny de la Peña	Newswek. Immersive Journalism (www.immersivejournalism.com). EEUU
Verónica Ramírez	El Mundo (www.elmundo.es), La Sexta (www.lasexta.com) y Technology Review (www.technologyreview.com). España
Karma Peiró	TVE. Nació Digital (www.naciodigital.cat). España
Millán Berzosa	Google News Lab (https://newslab.withgoogle.com). España y Portugal
Kaeti Hinck	Washington Post (www.washingtonpost.com). EEUU
Xaquín González	The New York Times (www.nytimes.com) y The Guardian (www.theguardian.com). Reino Unido
Helega Bengtsson	The Guardian (www.theguardian.com). Reino Unido
Marta Ley	El Mundo (www.elmundo.es). España
Antonio Cucho	Ojo Público (http://ojo-publico.com). Perú
Nicola Huges	The Times (www.thetimes.co.uk). Reino Unido
Marty Baron	The Boston Globe (www.bostonglobe.com), The Washington Post (www.washingtonpost.com). EEUU
Ray Soto	Gannett Digital. USA Today (http://marketing.usatoday.com) (www.usatoday.com). EEUU
Stacy-Marie Ishmael	Financial Times (www.ft.com). Reino Unido
Susan B. Glasser	Politico (www.politico.com). EEUU
Joy Robins	Quartz (https://qz.com). EEUU
Trei Brundett	Vox Media (www.voxmedia.com). EEUU
Gideon Lichfield	Quartz (https://qz.com). EEUU
Drake Martinet	Vice Media (www.vice.com). EEUU
Dean Baquet	The New York Times (www.nytimes.com). EEUU

contempla un seguimiento periódico de los proyectos realizados por periodistas que trabajan en las versiones digitales de diversos medios informativos, tanto matriciales como nativos digitales, en América y Europa en los últimos cinco años. La lista de los 25 periodistas elegidos de forma aleatoria para seguir sus declaraciones y textos sobre el cambio tecnológico, los perfiles profesionales y el futuro del periodismo está formada por profesionales que ocupan diferentes puestos en la elaboración de contenidos y la gestión de iniciativas en la Red (matriciales y nativas digitales). Se incluyeron hombres y mujeres, así como profesionales europeos y americanos que participaron con asiduidad en eventos sobre tecnología y periodismo (en especial, en España, Estados Unidos y Reino Unido) (Tabla 1).

Se mencionan los medios para los que trabajaron estos profesionales (en algunos casos también investigadores y profesores con experiencia aplicada) durante el periodo del estudio en el que se analizaron las entrevistas concedidas durante los últimos cinco años y los congresos en los que han participado, y de los que se guardan sus intervenciones en bases de acceso abierto, para descubrir las herramientas, conocimientos y habilidades que precisan para su trabajo diario. Se seleccionaron dos piezas de cada autor para analizar el texto, vídeo, elementos multimedia e interacción. De estos veinticinco periodistas, aplicando criterios de narrativas y técnicas de investigación (inmersivas, datos, multimedia, automatización…), se eligieron tres para los estudios de caso:

• Nonny De-la-Peña, una de las profesionales más reconocidas en el campo del periodismo inmersivo.

• Xaquín González, periodista e infografista en «The Guardian», con experiencia en «The New York Times», «National Geografic» y en medios españoles, por su experiencia multimedia y como visualizador de datos.

• Mar Cabra, una de las periodistas de investigación más reconocidas que ha publicado sobre los «Papeles de Panamá» o la «Lista Falciani», y es miembro del Consorcio Internacional de Periodistas de Investigación (ICIJ).

El estudio se completó, siguiendo a Krueger (1991), con un mini-grupo de discusión. El punto de partida fueron las entrevistas previas con estos expertos y profesionales a partir de un cuestionario abierto titulado «Marco de trabajo para perfilar competencias y habilidades que deben tener los periodistas actuales», cuyas preguntas se estructuraron en tres grandes bloques para obtener información sobre: los conocimientos básicos del funcionamiento de las complejas sociedades actuales (saberes); las habilidades (dominio) de las técnicas y herramientas actuales (la suma de conocimientos claves más las habilidades es lo que se designa como aptitudes), y las actitudes periodísticas (curiosidad, capacidad de análisis, capacidad de reflexión y crítica, honestidad…). Como ejemplo, en las dimensiones del perfil tecnológico del periodista actual, el cuestionario y el debate se centraron en aspectos relacionados con: la fluidez tecnológica; los cometidos específicos del periodista o comunicador (perfiles), las competencias digitales para la verificación, precisión o profundización en tiempo real y a través de técnicas multimedia; la gestión de datos de audiencia, comunidades e impactos; o el aprendizaje continuo combinando iniciativas presenciales y en la Red. Con los datos recabados se pretende entender cómo los jóvenes periodistas trabajan para los nuevos medios y qué competencias tecnológicas precisan. El grupo es particularmente valioso para explorar las formas en que la gente construye significado y comprender un tema específico (Lunt & Livingstone, 1996; Krueger, 1991), en este caso las competencias tecnológicas para el ejercicio profesional en determinadas corrientes periodísticas.

3. Análisis y resultados

3.1. En la matriz tecnológica

La evolución de la sociedad red, con las nuevas formas de comunicación que caracterizan y definen el contexto tecnológico en el que nos movemos, alimentaron una convicción bastante generalizada entre los principales actores del ecosistema comunicativo sobre la necesidad de cambios del periodismo para seguir siendo relevante en el siglo XXI (Picard, 2010). Las empresas de comunicación y el periodismo afrontan desafíos decisivos para conquistar el futuro, lo que contribuye a que hagan esfuerzos para intervenir en la sociedad digital con renovados productos.

El nuevo entorno digital demanda a los periodistas, para el ejercicio profesional, competencias y habilidades derivadas de la tecnologización que tiene su cara más visible en los dispositivos de búsqueda, elaboración y difusión de contenidos. Al periodista se le pide desde un perfil polivalente (Scolari & al., 2008; Hamilton, 2016) hasta el aprovechamiento y gestión de redes sociales (Flores-Vivar, 2009; Hermida, 2016; Jensen, 2016), capacidad de gestión empresarial de su propia empresa (Casero & al., 2013; Örnebring & Ferrer-Conill, 2016) o de dominio de herramientas tecnológicas de última generación para la construcción de renovadas narrativas (Peñafiel, 2015; Paulussen, 2016) en el marco de las innovaciones que se producen en las redacciones y de la revolución de la comunicación móvil (Westlund, 2016).

Desde el sector hubo respuestas de todo tipo, según los informes de la profesión periodística de asociaciones (en España, Asociación de la Prensa de Madrid, con su Informe Anual de la Profesión Periodística) y de los editores,

en especial de WAN-IFRA (World Press Trend). Recogen las reticencias formuladas, mayoritariamente, por profesionales del sector con bastantes años de actividad y pocas ganas de cambios, hasta el abrazo al cambio tecnológico desde el primer momento protagonizado, generalmente, por los más jóvenes (World Editors Forum, 2016)[1], con efectos desiguales según los países tanto para el periodismo como para la democracia (Franco, 2009).

La mejor muestra de la sensibilidad con la explosión de innovación tecnológica, el vídeo online, la comunicación móvil y la distribución en diferentes plataformas (Newman, 2016) es el reconocimiento unánime por los profesionales de algunos de los principales medios de la importancia del dominio de las tecnologías actuales, que son aliadas de los periodistas en su trabajo, así como la necesidad de una actualización constante sobre cómo aprovechar las herramientas que aparecen en el mercado. Es el punto de vista de Nonny De-la-Peña, Xaquín González y Mar Cabra que también comparten, entre otros, periodistas veteranos y responsables de alguno de los principales diarios del mundo, como Marty Baron, director del «The Washington Post» («hay que aprovechar al máximo las herramientas que antes no estaban disponibles para los diarios», dijo a Rob Hastings, de «The Independent» en febrero de 2016), o Dean Baquet, director de «The New York Times» («tenemos que ser más rápidos en los cambios tecnológicos porque el mundo está mudando muy rápidamente», dijo en una entrevista a Ken Doctor, de Niemanlab.org, en 2016).

La matriz tecnológica, que envuelve los perfiles profesionales de los periodistas en la sociedad red, ha conformado una renovada dimensión que impregna lo básico de la actividad profesional, que incluye desde la búsqueda e indagación hasta la documentación, la construcción del mensaje y su presentación, y la difusión y gestión. Al periodista se le pide una buena formación humanística, talento y habilidades tecnológicas.

3.2. Una doble vía

Los periodistas[2] coinciden al afirmar que en la formación hay que establecer una doble vía donde lo básico permanece –los elementos básicos del periodismo como técnica de comunicación social y profesión periodística (Kovach & Rosenstiel, 2001)– con una buena formación humanística y comunicológica, a lo que hay que añadir una buena formación tecnológica que incluye desde «tocar código» hasta estructura de redes, arquitectura de la información, manipular datos y programar. Las dos vías deben actuar, a modo de los principios de la teoría de la «doble ruta» para la lectura (Jobard, Crivelho, & Tzourio-Mazoyer, 2003)[3], si empleamos un símil del proceso relacionado con la comprensión del cerebro y el aprendizaje, de tal forma que confluyan en una unión que dote de sentido los diferentes perfiles profesionales, que desde una polivalencia básica desembocan en especializaciones.

En las visiones profesionales analizadas ni siquiera se pone en duda que los fundamentos históricos del periodismo vayan a cambiar, aunque se admite que el contexto histórico (social, político, económico y tecnológico) ha moldeado algunas de sus dimensiones. Coinciden en presentar las tecnologías como aliadas para la actividad profesional, con sus complejidades y las problemáticas que alimentan, y como herramientas necesarias para explorar renovados formatos, narrativas, piezas periodísticas y productos comunicativos para la sociedad digital.

Algunos periodistas (Nonny De-la-Peña, Xaquín González y Mar Cabra, entre otros, que se encuentran en una franja de edad entre los 25-30 y los 45-50 años, y que representan perfiles actuales de visualización, inmersivo y datos e investigación) trabajan con técnicas que combinan el tratamiento tradicional de las noticias con las tecnologías actuales y técnicas emergentes, con perfiles diferenciados y que han conseguido cierta solidez en el modelo actual de producción de contenidos para el ecosistema comunicativo de la sociedad red. Es, como ellos coinciden en precisar en sus presentaciones y en los seminarios que imparten, el inicio de nuevos caminos para un periodismo, el del presente, pero con la mirada puesta en la conquista del futuro.

Las herramientas para el proceso de búsqueda tienen matriz tecnológica, en especial las de verificación en Red, y casi siempre surge la necesidad de entender cómo estructurar lo conseguido y cómo interrogar a una base de datos –al menos entender sus elementos para colaborar con ingenieros y crear proyectos más complejos–. El empleo de herramientas colaborativas se ha convertido en necesidad en las redacciones actuales y la presentación y edición es un desafío para equipos que deben desarrollar nuevas categorías narrativas para integrar los aspectos diferenciales de narrativa, producción y edición visual, con el mismo peso que los elementos visuales (González, 2016)[4].

La búsqueda y construcción de historias de interés demanda, en muchos casos, conocer las ventajas de los algoritmos de Google y Facebook como fuentes de tráfico, y, sobre todo, conformar equipos integrados en los que distintos perfiles (ingenieros, diseñadores, estadísticos, fotógrafos, videógrafos, editores de audiencia…) aportan puntos de vista para un producto final con altas dosis de valor añadido para el contenido informativo que llega al usuario.

Y, aunque se emplean distintas técnicas, siempre hay que trabajar con material que proceda del mundo real (Nonny De-la-Peña, 2015)[5] para ofrecer relatos de no ficción.

Para abrir nuevos caminos y marcar diferencias en el campo periodístico, hay que rastrear con todo tipo de herramientas tecnológicas para recabar grandes cantidades de datos, procesarlos y hacerlos comprensibles: como disponer de los datos implica un requisito básico y empodera al periodista, hay que emplear técnicas y herramientas hasta ahora poco habituales en las redacciones de los medios (Cabra, 2016)[6].

Los periodistas que ocupan puestos de vanguardia en el empleo de tecnologías actuales coinciden: el mensaje con valor añadido traspasa las fronteras de la pirámide invertida, y su búsqueda, realización y difusión precisan no solo tecnologías actuales, sino competencias y habilidades, para trabajar en equipos con distintos perfiles que aportan renovadas dimensiones al relato de no ficción. Desde su punto de vista, es solo el comienzo de un camino que deben recorrer diferentes perfiles con competencias y habilidades de una matriz fruto del mestizaje entre las dimensiones tecnológica y humanística.

> La matriz tecnológica no solo no desaparecerá, sino que puede incrementarse porque el proceso de cambio y tecnologización no tiene marcha atrás. Por eso, adaptarse y evolucionar es imprescindible: «El periodista, sea más o menos tecnólogo, tiene que disponer de conocimientos para cooperar con otros perfiles tecnológicos que cada día tienen más que decir para contar lo que pasa en la sociedad. Programadores, técnicos de sistemas, desarrolladores de software... forman parte de los nuevos equipos y todos tienen que dialogar. Si el periodista no entiende lo que hablan sus otros interlocutores, su papel en los equipos será residual».

4. Discusión y conclusiones

La tecnología alimenta y define los actuales perfiles profesionales. Desde la desaparición del periodista que solo elaboraba el texto en su máquina de escribir, que ha permanecido hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, cuando llega la informatización a las redacciones y se hacen electrónicas (Baer & Greenberger, 1987), la dimensión tecnológica ha puesto pinceladas, más o menos gruesas, en los perfiles de los periodistas que trabajan en redacciones informatizadas, integradas en distintos niveles pero en un proceso de digitalización de las noticias (Boczkowski, 2004). Tendencia que se agudiza en el tercer milenio, en especial desde el auge de la conectividad total, la web social, la comunicación móvil, el «big data», el Internet de las cosas y las tecnologías inmersivas, entre otras. De la imagen del «periodista romántico», con lápiz y blog de notas, solo quedan algunos ejemplos puntuales porque la innovación en las redacciones, tanto de medios tradicionales como de nativos digitales, ha cambiado el perfil y las técnicas de trabajo (Paulussen, 2016; Westlund, 2016), ahora empapadas de herramientas digitales.

Los diferentes perfiles profesionales que perciben los periodistas en la actualidad, al margen de las herramientas concretas, cuentan con dos vectores centrales: los elementos básicos o fundamentos del periodismo, el conjunto de preceptos que se han sedimentado a lo largo del tiempo y forjado en procesos comunicativos a lo largo de la historia, siempre bajo un manto humanista y social, más o menos acentuado según los contextos; y la dimensión tecnológica, donde no se trata tanto de conocer esta o aquella herramienta como de entender los fundamentos, adentrarse en los diferentes territorios y disponer de conocimientos para el trabajo individual o para el diálogo en los equipos interdisciplinares que acometen buena parte de las piezas más complejas que difunden los cibermedios actuales y que circulan por los flujos del ecosistema comunicativo actual.

Como sostiene Xaquín González, «la narrativa periodística, cada vez más visual, exige crear equipos interdisciplinares que apliquen técnicas de visualización, para lo que se necesitan desarrolladores, diseñadores, estadísticos, visualizadores y cartógrafos que se entienden y trabajan desde el periodismo». Por ello, hay que afrontar la necesi-

dad de preparar a los periodistas para un entorno cambiante en el que las actuales tecnologías marcan las transformaciones, lo que obliga a entender su planteamiento y sus singularidades, pero sin descuidar los fundamentos periodísticos. El periodista, además, debe conocer la jerga que se utiliza en la tecnología: «el periodista puede conocer más o menos de programación pero, si no conoce la jerga, sufre rechazo en los equipos que se crean para confeccionar las piezas periodísticas que exigen la colaboración de varios especialistas» (De-la-Peña, Cabra, & González). Por eso, insisten los profesionales, «el periodista tiene que entender la historia de la tecnología para comprender cómo actúan los sistemas. Si no tiene esa visión, se siente fuera de juego en el trabajo en equipo». El reto está en que el informador adquiera esos conocimientos y tenga una formación actualizada. Lo que afirman los profesionales, ciertamente los que han servido de base para la investigación en la que se sustenta este artículo y los que sirven de muestra para un gran número de informes de las organizaciones profesionales o institutos que se siguen en el Observatorio de Novos Medios (World Editors Forum; Informe Anual de la Profesión Periodística; Reuters Institut, entre otros), es que la matriz tecnológica no solo no desaparecerá, sino que puede incrementarse porque el proceso de cambio y tecnologización no tiene marcha atrás. Por eso, adaptarse y evolucionar es imprescindible: «El periodista, sea más o menos tecnólogo, tiene que disponer de conocimientos para cooperar con otros perfiles tecnológicos que cada día tienen más que decir para contar lo que pasa en la sociedad. Programadores, técnicos de sistemas, desarrolladores de software... forman parte de los nuevos equipos y todos tienen que dialogar. Si el periodista no entiende lo que hablan sus otros interlocutores, su papel en los equipos será residual». Este proceso de adaptación del periodista hacia un mundo que, hasta hace poco, no era el suyo es complejo pero enriquecedor ya que le aporta valor añadido. Por ello, el periodista tiene que entender que el cambio está en el cómo y no en el qué.

Diferentes perspectivas alimentan la doble vía que define las competencias y habilidades que conforman los perfiles del periodismo, que desemboca en el proceso del actual periodista tecnólogo que los profesionales perciben que demanda el ecosistema actual.

Notas

[1] Las referencias se extraen de los informes Trends in Newsrooms 2014, 2015 y 2016, y documentos de la WAN-IFRA de los últimos años.

[2] La afirmación se extrae de los textos analizados de los 25 periodistas seleccionados y de las entrevistas de los tres casos elegidos.

[3] La teoría de la «doble ruta» establece un marco para la descripción de lo que sucede en el cerebro con la lectura al nivel de la palabra.

[4] Aportaciones de Xaquín González realizadas en 2016 en una entrevista por parte de los autores del texto.

[5] La afirmación parte de las explicaciones de Nonny De-la-Peña sobre su reportaje sobre Siria empleando técnicas de realidad virtual.

[6] Mar Cabra explicó el domino de herramientas que permitan recabar gran cantidad de datos para hacerlos comprensibles en las IV Jornadas Periodismo de Datos, en Madrid.

Apoyos

Los resultados de este artículo forman parte de los trabajos exploratorios para el marco contextual y referencial del proyecto «Usos y preferencias informativas en el nuevo mapa de medios en España: modelos de periodismo para dispositivos móviles» (Referencia: CSO2015-64662-C4-4-R), y de las actividades de la Red Internacional de Investigación de Gestión de la Comunicación (R2014/026 XESCOM).

Referencias

Anderson, C.W., Bell, E., & Shirky, C. (2012). *Post-Industrial Journalism: Adapting to the Present*. New York: Tow Center for Digital Journalism-Columbia University.

Baer, W., & Greenberger, M. (1987). Consumer Electronic Publishing in the Competitive Environment. *Journal of Communication*, *37*(1), 49-63. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1987.tb00967.x

Barum, I. (2016). *Democratizing Journalism through Mobile Media: The Mojo Revolution*. London: Routledge.

Boczkowski, P.J. (2004). *Digitizing the News: Innovation in Online Newspapers.* Cambridge, MA: MIT Press.

Brandtzaeg, P.B., Lüders, M., Spangenberg, J., Rath-Wiggins, L., & Følstad, A. (2015). Emerging Journalistic Verification Practices Concerning Social Media. *Journalism Practice*, *10*(3), 323-342. https://doi.org/10.1080/17512786.2015.1020331

Bradshaw, P. (2015). *Scraping for Journalists. Lenpul.com.* (http://goo.gl/zzxQsg) (2016-05-12).

Bruns, A. (2016). Big Data Analysis. In T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo, & A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism*. London: Sage.

Carpentier, N., Schrøder, K.C., & Hallett, L. (Eds.) (2014). *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity.* New York: Routledge.

Casero-Ripollés, A., & Cullell-March, C. (2013). Periodismo emprendedor. Estrategias para incentivar el autoempleo periodístico como modelo de negocio. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *19*, 681-690. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42151

Casero-Ripollés, A. (2012). Contenidos periodísticos y nuevos modelos de negocio: Evaluación de servicios digitales. *El Profesional de la Información*, *21*(4), 341-346. https://doi.org/10.3145/epi.2012.jul.02

Cebrián-Herreros, M. (2009). Comunicación interactiva en los cibermedios. [Interactive Communication in the Cybermedia]. *Comunicar, 33*(XVII), 15-24. https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-001

Codina, Ll. (2016). Tres dimensiones del periodismo computacional. Intersecciones con las ciencias de la documentación. *Anuario ThinkEPI*, *10*, 200-202. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2016.41
Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks-CA: Sage.
Dankhe, G. (1986). Investigación y comunicación. In C. Fernández-Collado & G. Dankhe (Eds.), *La comunicación humana en ciencia social*. México: McGraw-Hill.
Deuze, M. (2017). Considering a possible future for Digital Journalism. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *8*(1), 9-18. https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.1
Deuze, M. (2007). *Media Work*. London: Polity Press.
Deuze, M. (2004). What is Multimedia Journalism. *Journalism Studies*, *5*(2), 139-152. https://doi.org/10.1080/1461670042000211131
Diakopoulos, N. (2015). Algorithmic Accountability: Journalistic investigation of computational power structures. *Digital Journalism*, *3*(3), 398-415. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976411
Domingo, D., & Paterson, C.A. (Eds.) (2011). *Making Online News: Newsroom Ethnographies in the Second Decade of Internet Journalism*. New York: Peter Lang.
Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, *14*, 532-550. https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4308385
Fish, A., & Srinivasan, R. (2012). Digital Labor is the New Killer App. *New Media & Society*, *14*(1), 137-152. https://doi.org/10.1177/1461444811412159
Flores-Vivar, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. [New Models of Communication, Profiles and Trends in Social Networks]. *Comunicar*, *33*(XVII), 73-81. https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-007
Franco, G. (2009). *El impacto de las tecnologías digitales en el periodismo y la democracia en América Latina y el Caribe*. Austin, Texas: Centro Knight para el Periodismo en las Américas de la Universidad de Texas. (http://goo.gl/CpeIL0) (2016-05-10).
García-Avilés, J.A. (2007). Nuevas tecnologías en el periodismo audiovisual. *Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, *1*(2), 59-75. (http://goo.gl/U9VK29) (2016-04-10).
Geiß, S., Jackob, N., & Quiring, O. (2013). The Impact of Communicating Digital Technologies: How Information and Communication Technology Journalists Conceptualize their Influence on the Audience and the Industry. *New Media & Society*, *15*(7), 1058-1076. https://doi.org/10.1177/1461444812465597
Gómez-Calderón, B., Roses, S., & García-Borrego, M. (2017). Los nuevos perfiles profesionales del periodista desde la perspectiva académica española. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *8*(1), 191-200. https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.14
Guallar, J. (2011). La documentación en la prensa digital. Nuevas tendencias y perspectivas. In K. Meso (Presidencia), *III Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0*. UPV-EHU, Bilbao. (http://goo.gl/WJG1Yq) (2016-04-12).
Guallar, J., Abadal, E., & Codina, Ll. (2012). Hemerotecas de prensa digital. Evolución y tendencias. *El Profesional de la Información*, *21*(6), 595-605. (http://goo.gl/yQrPES) (2016-05-10).
Hamilton, J.M. (2016). Hybrid News Practices. In T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo, & A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism*. London: Sage.
Hermida, A. (2016). Social Media and News. In T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo, & A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism*. London: Sage.
Hermida, A. (2013). #Journalism: Reconfiguring Journalism Research about Twitter, on Tweet at a Time. *Digital Journalism*, *1*(3), 295-313. https://doi.org/10.1080/21670811.2013.808456
Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press.
Jensen, J.L. (2016). The Social Sharing of News: Gatekeeping and Opinion Leadership on Twitter. In J.L. Jensen, M. Mortensen, & J. Ormen (Eds.), *News across Media. Production, Distribution and Consumption*. New York: Routledge.
Jobard, G., Crivello, F., & Tzourio-Mazoyer, N. (2003). Evaluation of the Dual Route Theory of Reading: A Metanalysis of 35 Neuroimaging Studies. *Neuroimage*, *20*(2), 693-712. https://doi.org/10.1016/S1053-8119(03)00343-4
Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2001). *The Elements of Journalism. What Newspeople Should Know and the Public Shoul Expect*. New York: Crown Publishers.
Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
Kümpel, A.S., & Springer, N. (2015). Commenting Quality: Effects of User Comments on Perceptions of Journalistic Quality. In *The Future of Journalism*. Cardiff. https://doi.org/10.5771/2192-4007-2016-3-353.
Kunelius, R. (2007). Good Journalism. *Journalism Studies*, *7*(5), 671-690. https://doi.org/10.1080/14616700600890323
Lewis, S.C., & Westlund, O. (2016). Mapping the Human-Machine Divide in Journalism. In T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo, & A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism*. London: Sage.
Lewis, S.C., & Westlund, O. (2015). Actors, Actants, Audiences, and Activities in Cross-Media News Work: A Matrix and a Research Agenda. *Digital Journalism*. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.927986.
Lunt, P., & Livingstone, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research. *Journal of Communication*, *46*(2), 79-98. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1996.tb01475.x
Maherzi, L. (1998). *World Communications Report. The Media and the Challenge of the New Technologies*. Paris: Unesco Publishing. (http://goo.gl/luxaem) (2016-04-12).
Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic.
Masip, P. (2016). Investigar el periodismo desde la perspectiva de las audiencias. *El Profesional de la Información*, *25*(3), 323-330. https://doi.org/10.3145/epi.2016.may.01
Masip, P., Guallar, J., Sau, J., Ruiz-Caballero, C., & Peralta, M. (2015). News and Social Networks Audience Bahavior. *El Profesional de la Información*, *24*(4), 363-370. https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.02

Neuman, N. (2016). *Media, Journalism and Technology. Predictions 2016*. Reuters Institute. (http:// goo.gl/iZZAC1) (2016-04-12).
Núñez-Ladevéze, L. (2016). *Democracia, información y libertad de opinión en la era digital. In A. Casero-Ripollés (Coord.), Periodismo y democracia en el entorno digital*. Madrid: Sociedad Española de Periodística, 323-330. (http:// goo.gl/bJBw5a) (2016-05-08).
Örnebring, H., & Ferrer-Conill, R. (2016). Outsourcing Newswork. In T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo, & A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism*. London: Sage.
Paulussen, S (2016). Innovation in the Newsroom. In T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo, & A. Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism*. London: Sage.
Pavlik, J. (2010). The Impact of Technology on Journalism. *Journalism Studies, 1*(2), 229-237. https://doi.org/10.1080/14616700050028226
Peñafiel-Saiz, C. (2015). La comunicación transmedia en el campo del Periodismo. Supervivencia en el ecosistema digital. *Telos, 100*, 84-87. (http:// goo.gl/EM8RMr) (2016-05-08).
Picard, R. (2010). *Value Creation and the Future of News Organizations. Why and how Journalism Must Change to Remain Relevant in the Twenty-first Century*. Porto: Media XXI.
Powers, M. (2012). In Forms That Are Familiar and Yet-to-Be Invented: American Journalism and the Discourse of Technologically Specific Work. *Journal of Communication Inquiry, 32*(1), 24-43. https://doi.org/ 10.1177/0196859911426009
Reich, Z. (2013). The Impact of Technology on News Reporting: A Longitudinal Perspective. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 90*(3), 417-434. https://doi.org/10.1177/1077699013493789
Rodgers, S. (2015). Foreign Objects? Web Content Management Systems, Journalistic Cultures and the Ontology of Software. *Journalism, 1*(16), 16-26. https://doi.org/10.1177/1464884914545729
Salaverría, R. (2010). Estructura de la convergencia. In X. López & X Pereira (Coords.), *Convergencia digital: reconfiguración de los medios de comunicación en España*. Compostela: Universidade de Santiago.
Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
Scolari, C., Micó, J.L., Navarro, H., & Pardo, H. (2008). El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes. *Zer, 13*(25), 37-60 (goo.gl/7EssW2) (2016-05-08)
Schudson, M. (2003). *The Sociology of News*. New York: W.W. Norton&Company Incorporated.
Stavelin, E. (2013). *Computational Journalism. When Journalism Meets Programming (PhD dissertation)*. The University of Bergen, Bergen. (http://goo.gl/jQQqdr) (2016-04-12)
Tandoc, E.C. (2014). Journalism is Twerking? How Web Analytics is Changing the Process of Gatekeeping. *New Media & Society, 16*(4), 559-575. https://doi.org/10.1177/1461444814530541
Thurman, N. (2011). Making 'The Daily Me': Technology, Economics and Habit in the Mainstream Assimilation of Personalized News. *Journalism, 4*(12), 395-415. https://doi.org/10.1177/1464884910388228
Tifentale, A., & Monovich, L. (2014). *SelfieCity: Exploring Photography and Self-Fashioning in Social Media*. (http://goo.gl/ZNGYf8) (2016-05-08).
Trench, B., & Quinn, G. (2003). Online News and Changing Models of Journalism. *Irish Communication Review, 9*. (http://goo.gl/glMulH) (2016-06-10).
Weis, A.S. (2013). Exploring News Apps and Location-Based Services on the Smartphone. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 90*(3), 435-456. https://doi.org/10.1177/1077699013493788.
Westlund, O. (2016). News Consumption across Media: Tracing the Revolutionary Uptake of Mobile News. In J.L. Jensen, M. Mortensen & J. Ormen (Eds.), *News Across Media. Production, Distribution and Consumption*. New York: Routledge.
Westlund, O. (2014). The Production and Consumption of Mobile News. In G. Goggin & L. Hjorth (Eds.), *The Routledge Companion to Mobile Media*. New York: Routledge. (http://goo.gl/B5K623) (2016-04-12).
World Editors Forum (Ed.) (2016). *Trends in Newsrooms 2016*. Paris: Wan-IFRA.
Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks-CA: Sage.

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: percepciones de los alumnos

Teacher-Student Relationship and Facebook-Mediated Communication: Student Perceptions

Dr. Arnon Hershkovizt es Profesor Titular en la Escuela de Educación de la Universidad de Tel Aviv (Israel) (arnonhe@tauex.tau.ac.il) (http://orcid.org/0000-0003-1568-2238)

Dra. Alona Forkosh-Baruch es Profesora Titular en el Colegio Universitario de Educación Levinsky e Investigadora Principal en la Escuela de Educación de la Universidad de Tel Aviv (Israel) (alonabar@levinsky.ac.il) (http://orcid.org/0000-0003-4282-6866)

RESUMEN

La relación profesor-alumno es crucial para un aprendizaje y una enseñanza exitosos. Actualmente, la comunicación entre alumnos y profesores –factor esencial que facilita estas relaciones– sucede a través de las redes sociales. En la presente investigación examinamos las asociaciones entre la relación alumno-profesor y la comunicación alumno-profesor mediatizada por las redes sociales. La muestra incluyó a alumnos israelíes de educación media y secundaria de 12-19 años de edad (n=667). Se comparó la relación alumno-profesor entre sub-grupos de alumnos de acuerdo al tipo de conexión con sus profesores en Facebook (o la falta de conexión), sus actitudes hacia la prohibición de conexión por Facebook con los profesores, y sus percepciones acerca del uso de Facebook para el aprendizaje. Con respecto a las actitudes de los alumnos en relación a la prohibición de comunicación alumno-profesor vía redes sociales, así como el uso del Facebook para estudiar, encontramos diferencias significativas en tres grupos de alumnos: aquellos que no se interesan por conectarse con sus profesores en Facebook, aquellos que se conectan con sus profesores en Facebook, y aquellos que no están conectados con sus profesores, pero que desean hacerlo. Encontramos asociaciones significativas en la relación alumno-profesor y la comunicación alumno-profesor mediatizada por Facebook. En esta última existe una brecha entre las expectativas del alumno y la experiencia práctica. La clave para cerrar esa brecha se basa en las normas y la implementación efectiva.

ABSTRACT

Student-teacher relationships are vital to successful learning and teaching. Today, communication between students and teachers, a major component through which these relationships are facilitated, is taking place via social networking sites (SNS). In this study, we examined the associations between student-teacher relationship and student-teacher Facebook-mediated communication. The study included Israeli middle- and high-school students, ages 12-19 years old (n=667). Student-teacher relationships were compared between sub-groups of students, based on their type of Facebook connection to their teachers (or the lack of such a connection); their attitudes towards a policy that prohibits Facebook connection with teachers; and their perceptions of using Facebook for learning. Regarding students' attitudes towards banning student-teacher communication via SNS and towards using Facebook for learning, we found significant differences between three groups of students: those who do not want to connect with their teachers on Facebook, those who are connected with a teacher of theirs on Facebook, and those who are not co4tionship and student-teacher Facebook-mediated communication. We argue that in the case of student-teacher Facebook-mediated communication, there is a gap between students' expectations and in-practice experience. The key to closing this gap lies in both policy and effective implementation.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, relación profesor-estudiante, comunicación profesor-estudiante, percepciones de estudiantes, comunicación mediada, Facebook.

Social networking sites, student-teacher relationship, student-teacher communication, student perceptions, mediated communication, Facebook.

Recibido: 2017-02-12 | Revisado: 2017-04-09 | Aceptado: 2017-05-10| Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-09 | Páginas: 91-101

1. Introducción

Las redes sociales, como Facebook, han sido adoptadas extensivamente, y han cambiado la forma en que se comunican las personas. Los usos educacionales de las redes han sido discutidos a gran escala, sin embargo, estas discusiones se refieren mayormente a los beneficios pedagógicos (Greenhow & Askari, 2017; Manca & Ranieri, 2017). En este estudio abordamos un criterio diferente para examinar el rol de las redes sociales en la educación, dado que exploramos la relación estudiante-profesor en la «vida real» y su relación en las comunicaciones estudiante-profesor basadas en las redes. Se han considerado dos supuestos subyacentes para esta línea de investigación. En primer lugar, que las relaciones estudiante-profesor son vitales para un aprendizaje y enseñanza exitosos (Birch & Ladd, 1998; Davis, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Sabol & Pianta, 2012). En segundo lugar, las redes sociales están ante todo destinadas a facilitar las interacciones sociales. Por ende, el enfoque sobre las relaciones estudiante-profesor a través de las redes es un área de investigación más natural con respecto a estas plataformas. Más aún, dado que los usos sociales forman parte integral de los «nuevos medios» de la actualidad, es importante destacar estos aspectos de la vida digital cotidiana de los estudiantes y de los profesores (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Algunas preguntas intrigantes surgieron respecto de las conexiones estudiante-profesor en redes sociales y sus efectos sobre las relaciones estudiante-profesor en la «vida real» y viceversa (Manca & Ranieri, 2017). Incluso el término en sí, «amigos», usado en diversas redes sociales para describir usuarios conectados, puede desafiar la jerarquía común de profesor-estudiante, dado que tradicionalmente se acepta que los profesores ejerzan cierto poder sobre sus estudiantes, aún si se desarrollan relaciones estrechas entre ambos (Ang, 2005; Vie, 2008).

Independientemente, el rol de los profesores en general está cambiando constantemente en la era de la información, como resultado de que los límites de tiempo y espacio se están esfumando (MacFarlane, 2001; Scardamalia & Bereiter, 2006). Las comunicaciones basadas en las redes sociales desempeñan un papel muy importante en este cambio, extendiendo el alcance y estableciendo en qué términos se comunican los profesores con los estudiantes, aún más que las plataformas tradicionales en línea, tales como los sistemas de gestión de aprendizaje. A su vez, esto puede efectuar las percepciones mutuas y las creencias (Mazer, Murphy, & Simonds, 2009), cambiando así las relaciones y estructuras jerárquicas tradicionales entre estudiantes y profesores en las escuelas.

Por esta razón, las autoridades escolares y los responsables por establecer las políticas han estado reflexionando sobre sus posiciones respecto de las comunicaciones estudiante-profesor basadas en las redes sociales, a menudo prohibiendo totalmente las comunicaciones profesor-estudiante a través de las redes sociales. En Israel, donde fue conducido el estudio al que se refiere este artículo, el Ministerio de Educación primero adoptó esta política de prohibición, pero un año y medio después el reglamento fue corregido, poniendo el énfasis en las posibilidades educativas de las redes sociales, permitiendo comunicaciones restringidas relacionadas con las redes sociales (Ministerio de Educación de Israel, 2011, 2013). En una perspectiva internacional, la prohibición de comunicaciones profesor-estudiante mediante redes sociales es un tema de debate en muchos países. Las comunicaciones profesor-estudiante mediante las redes fueron prohibidas en diversas regiones de los EEUU y en Australia (Departamento de Educación, Formación y Empleo de Queensland, 2016; Schroeder, 2013), en tanto que otros educadores han preferido advertir en lugar de prohibir, como es el caso de Irlanda, donde se establece formalmente que «los profesores deben […] asegurar que toda comunicación con alumnos/estudiantes […] sea apropiada, incluyendo comunicaciones mediante medios electrónicos, como e-mail, mensajes de textos y sitios de redes sociales» (Consejo de Enseñanza, 2016: 7).

La discusión pública respecto de las comunicaciones profesor-estudiante vía redes sociales refleja la naturaleza compleja de este tema, y en general demuestra la dificultad para adaptar novedades en sistemas y organizaciones de gran escala. Sin embargo, la mayoría de las políticas no se basan en evidencias empíricas.

En este estudio nos centramos en alumnos de escuelas secundarias, ya que hasta recientemente los estudios se hallaban en un nivel muy básico (Hew, 2011) y tan solo en los últimos años se ha comenzado a estudiar a fondo a esta población (Asterhan & Rosenberg, 2015; Blonder & Rap, 2017; Fewkes & McCabe, 2012). Por consiguiente, nuestro objetivo es explorar las relaciones entre las percepciones de los estudiantes acerca de la relación profesor-estudiante y las comunicaciones estudiante-profesor mediadas por Facebook. Formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se facilita la comunicación estudiante-profesor en Facebook?
- ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes respecto de la política de prohibición de las comunicaciones a través de las redes sociales con los profesores?
- ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes respecto al uso de Facebook para el aprendizaje?

• ¿Cómo se caracteriza de hecho la amistad estudiante-profesor en Facebook?

• ¿Cuáles son las diferencias en las percepciones de los estudiantes respecto de las relaciones estudiante-profesor basadas en las siguientes variables?: a) Tipo de conexión estudiante-profesor en Facebook; b) Tipos de comunicaciones mediante Facebook; c) Actitudes respecto de la política de prohibición de las redes sociales; d) Actitudes respecto del uso de Facebook para aprender; e) El tipo de perfil de los profesores usado para conectarse con los estudiantes.

2. Metodología

Se recolectaron datos de forma anónima usando un cuestionario en línea que fue distribuido mediante las plataformas de comunicaciones de las escuelas –con la ayuda de los educadores y las escuelas–, los sitios de redes sociales –en su mayoría Facebook y Twitter– y diversas listas de correo profesional y personales relevantes. Nuestra población objetivo eran estudiantes en escuelas secundarias inferiores y superiores. Se obtuvo el consentimiento informado a través del cuestionario en línea.

Es importante entender el momento de la distribución del cuestionario, dado que unos meses antes de este período el Ministerio de Educación de Israel modificó su política respecto de las redes sociales, permitiendo conexiones limitadas por Facebook entre estudiantes y profesores mediante grupos y solamente para propósitos de aprendizaje, en tanto que antes de ello cualquier comunicación basada en redes entre profesores y estudiantes estaba prohibida.

> El rol de los profesores en general está cambiando constantemente en la era de la información, como resultado de que los límites de tiempo y espacio se están esfumando. Las comunicaciones basadas en las redes sociales desempeñan un papel muy importante en este cambio, extendiendo el alcance y estableciendo en qué términos se comunican los profesores con los estudiantes, aún más que las plataformas tradicionales en línea, tales como los sistemas de gestión de aprendizaje. A su vez, esto puede efectuar las percepciones mutuas y las creencias, cambiando así las relaciones y estructuras jerárquicas tradicionales entre estudiantes y profesores en las escuelas.

2.1. Variables de investigación

2.1.1. Variables independientes

• Comunicación a través de Facebook. Preguntamos acerca del inicio de la conexión por Facebook estudiante-profesor y los medios por los cuales se facilita –en caso de existir una conexión–; por ejemplo, grupos de Facebook, chats privados, «muros» de usuarios y páginas de eventos. También indagamos respecto del tipo de perfil de los profesores con los que los estudiantes prefieren conectarse –si ya están conectados o si desean conectarse–. Además, preguntamos si el profesor con el cual el estudiante está o desea estar conectado es o no un profesor de aula.

• Actitudes respecto del uso de Facebook en educación. Medimos las actitudes de los estudiantes respecto del uso de Facebook para aprender, y su nivel de acuerdo con la política de prohibición; es decir, cuando las interacciones estudiante-profesor a través de las redes sociales están prohibidas.

2.1.2. Variables dependientes: Relación profesor-estudiante

La percepción de los estudiantes respecto a la relación profesor-estudiante se basaba en los tres ejes del marco de trabajo TSRI de Ang (2005), a saber: satisfacción (refiriéndose a experiencias que reflejen actividades positivas entre estudiantes y profesores); Ayuda Instrumental (cuando los estudiantes recurren a sus profesores como personas de recursos, a los que se pueden dirigir por consejos, comprensión o ayuda); y Conflicto (refiriéndose a experiencias negativas y desagradables entre estudiantes y profesores).

2.2. Instrumentos y procedimiento

Utilizamos una versión adaptada del Modelo de relaciones profesor-estudiante (TSRI: Teacher-Student Relationship Inventory), originalmente desarrollado para medir las relaciones profesor-estudiante según fue informado por profesores respecto de un estudiante dado, usando 14 ítems calificados en una escala de Likert de 5 puntos (1: totalmente en desacuerdo, 5: completamente de acuerdo) (Ang, 2005). El cuestionario fue traducido al hebreo y modificado para medir las percepciones de los estudiantes de la relación profesor-estudiante respecto de un profesor dado. Por ejemplo, el ítem «disfruto de tener a este estudiante en mi clase» fue traducido a: «Pienso que este profesor disfruta de tenerme en su clase». El cuestionario completo adaptado aparece en la Tabla 1. Nos referiremos a esta nueva versión como TSRI-S.

Tabla 1. Modelo de relaciones profesor-estudiante (TSRI-S), adaptado de Ang (2005)

	Eje	Ítem
1	Satisfacción	Disfruto de tener a este estudiante en mi clase.
2	Ayuda instrumental	Si el estudiante tiene un problema en su hogar, es probable que me pida ayuda.
3	Satisfacción	Describiría mi relación con el estudiante como positiva.
4	Conflicto	Este estudiante me frustra más que la mayoría de los otros estudiantes en mi clase.
5	Satisfacción	Si este estudiante está ausente, lo extrañaré.
6	Ayuda instrumental	El estudiante comparte conmigo cosas de su vida personal.
7	Conflicto	No veo la hora de que termine este año, así no tendré que enseñar a este estudiante el año próximo.
8	Conflicto	Si este estudiante está ausente, me sentiré aliviado/a.
9	Ayuda instrumental	Si este estudiante necesita ayuda, es probable que me la solicite.
10	Ayuda instrumental	El estudiante se dirige a mí para contarlo atentamente.
11	Conflicto	Si este estudiante no se encuentra en mi clase, podré disfrutar más la clase.
12	Ayuda instrumental	El estudiante depende de mí para recibir consejos o ayuda.
13	Satisfacción	Estoy satisfecho/a con mi relación con este estudiante.
14	Satisfacción	Me gusta este estudiante.

TSRI fue implementado como parte de una encuesta en línea, usando formularios de Google. Dentro de este formulario, se preguntó a los estudiantes acerca de su uso actual, y de sus conexiones con profesores, a través de Facebook. A continuación de sus respuestas, fueron guiados a elegir un profesor al que se dirigieron cuando respondieron al TSRI, basado en los siguientes cuatro grupos de estudiantes:

- Estudiantes que tienen una cuenta activa en Facebook y que están conectados a uno de sus profesores actuales. Estos estudiantes completaron el cuestionario respecto de uno de sus profesores actuales, con quien están conectados en Facebook.
- Estudiantes que tienen una cuenta activa en Facebook, no están conectados con uno de sus profesores actuales, pero están interesados en esa conexión. Estos estudiantes completaron el cuestionario respecto de uno de sus profesores actuales con quien desearían conectarse en Facebook.
- Estudiantes que tienen una cuenta activa en Facebook, no están conectados con ninguno de sus profesores actuales, y no están interesados en esa conexión. Estos estudiantes completaron el cuestionario respecto a un profesor actual arbitrario a ellos.
- Estudiantes que no tienen una cuenta activa de Facebook completaron el cuestionario respecto a un profesor arbitrario.

También les pedimos a los participantes su opinión acerca de los aspectos positivos de las conexiones profesor-estudiante usando Facebook. A los estudiantes que indicaron estar de hecho conectados con uno de sus profesores, y los que indicaron que desean estar conectados con uno de sus profesores, se les formularon las siguientes preguntas: «¿De qué manera le contribuye [o podría contribuir] esta conexión de Facebook?»

2.3. Población

En total 667 estudiantes participaron en este estudio. Sus edades se encontraban entre los 12 y 19 años (Media=14, Desviación Estándar=1,6), de los cuales 403 eran mujeres (60%) y 264 varones (40%). Los participantes eran de todas las áreas de Israel, como resultado de la accesibilidad ubicua al formulario en línea.

2.4. Análisis

Dado que algunas de las variables no fueron normalmente distribuidas, hemos usado pruebas de comparación no paramétricas, específicamente la prueba Mann-Whitney U y la prueba Kruskal-Wallis H, con software IBM

SPSS Versión 23. Las respuestas de los participantes a los ítems abiertos fueron codificadas utilizando el método de análisis de contenido dirigido (Hsieh & Shannon, 2005), con variables derivadas del marco de Ang (2005).

3. Resultados

Dividimos la población de la investigación (n=667) en cuatro subgrupos de estudiantes:

• Estudiantes conectados (n=67, 10%), que tienen al menos uno de sus profesores actuales como amigo en Facebook.

• Estudiantes interesados en conectarse (n=124, 19%), que no tienen ninguno de sus profesores actuales como amigo en Facebook pero que les gustaría que uno de sus profesores actuales sea su amigo en Facebook.

• Estudiantes no interesados en conectarse (n=396, 59%), que no tienen a ninguno de sus profesores actuales como amigo y que no desean tenerlo.

• Estudiantes que no están en Facebook (n=80, 12% de los estudiantes) que no tienen una cuenta activa de Facebook.

3.1. Variables independientes

3.1.1. Medios de comunicación

Entre el grupo conectado (n=67), las comunicaciones basadas en grupos (ya sea en grupos cerrados o abiertos) eran las más populares, con 33 estudiantes (49%) que lo usan, seguido por chats privados con el profesor, donde 24 estudiantes (36%) mencionan usarlo. Aproximadamente un tercio de los estudiantes (22 de 67) mencionaron que hicieron «Me gusta» en las actualizaciones de estado, y cerca de un quinto de los estudiantes (14 de 67) mencionaron haber comentado en las actualizaciones del profesor. Resultó menos popular comunicarse a través de la página de eventos (13%, 9 de 67), carga/etiquetado/comentarios (12%, 8 de 67), y escribir en el Muro del profesor (4%, 3 de 67). Todos los estudiantes mencionaron por lo menos un medio de comunicación, lo que significa que ninguno de ellos mantiene la conexión con su profesor estrictamente pasiva.

3.1.2. Actitudes respecto a una política restrictiva

Preguntamos a los estudiantes en qué medida están de acuerdo con una política restrictiva que prohíba cualquier conexión profesor-estudiante a través de las redes sociales. Tomando en cuenta solamente los estudiantes que tenían una opinión sobre el tema (n=482 de 667), el 63% de los estudiantes (304 de 482) estaba de acuerdo o tendió a estar de acuerdo con la política de prohibición, y el 37% estaba en desacuerdo o tendía a estar en desacuerdo con la misma (178 de 482).

El análisis a nivel de subgrupo reveló que alrededor del 75% de estudiantes no interesados en conectarse (215 de 285) están de acuerdo o tienden a estar de acuerdo con una política de prohibición, en tanto que solamente el 31% del grupo conectado (19 de 49) y el 39% del grupo interesado en conectarse (29 de 94) están de acuerdo o tienden a estar de acuerdo con la misma. Esta diferencia es sorprendente y estadísticamente significativa, con $Chi^2(2)=71{,}3$, con $p<0{,}001$. La comparación de los grupos conectados e interesados en estar conectados resulta en una diferencia no significativa, con $Chi^2(1)=0{,}9$, con $p=0{,}34$.

3.1.3. Actitudes respecto al uso de Facebook para el aprendizaje

Preguntamos a los participantes si pensaban que se podría usar Facebook para aprender (sin mencionar aplicaciones específicas). En total, el 52% (349 de 667) respondió «Sí» y el 48% (318 de 667) respondió «No».

Respecto de estudiantes que tienen cuentas de Facebook (n=587, de los cuales 340 son mujeres y 247 son varones), resulta interesante que en el grupo conectado, el 57% de los estudiantes (38 de 67) pensaba que es posible usar Facebook para aprender, comparado con el 77% del grupo interesado en conectarse (95 de 124) y el 47% del grupo no interesado en conectarse (185 de 496). Esta diferencia es estadísticamente significativa, con $Chi^2(2)=34{,}2$, con $p<0{,}001$ (Tabla 2). Destaca la diferencia en las respuestas entre los grupos conectados e interesados en conectarse, que es significativa, con $Chi^2(1)=8{,}1$, con $p<0{,}01$.

Tabla 2. ¿Es posible usar Facebook para aprender? Respuestas de los estudiantes basadas en el tipo de conexión (n=587)

Tipo de conexión	Sí (% del grupo)	No (% del grupo)	Total
Conectado	38 (57%)	29 (43%)	67
Interesado en conectarse	95 (77%)	29 (23%)	124
No interesado en conectarse	185 (47%)	211 (53%)	396
Total	318	269	587

3.1.4. Parámetros de amistad

De los estudiantes conectados (n=67), 25 (37%) estaban conectados con el perfil personal de su profesor y el mismo número conectado con el perfil profesional de su profesor. 17 estudiantes adicionales (25%) no sabían a qué perfil de profesor estaban conectados. De ese grupo, 25 estudiantes (37%) estaban conectados a su profesor del aula, los restantes (42 estudiantes, 63%) estaban conectados a un profesor disciplinario que no es su profesor del aula. En total, 17 estudiantes (25%) expresaron ser los que iniciaron la conexión de Facebook, 23 estudiantes (34%) mencionaron que el profesor fue el que inició la conexión, y los 27 estudiantes restantes (40%) no recordaban quién inició la conexión.

De los estudiantes que están interesados en estar conectados (n=124), 24 (19%) expresaron que les gustaría conectarse al perfil personal de su profesor, y alrededor de la misma cantidad expresaron que les gustaría conectarse al perfil profesional de su profesor (26 de 124,21%); el resto (60%, 74 de 124) no tenían preferencia por el perfil del profesor al que conectarse. También, 57 estudiantes (46%) expresaron que deseaban conectarse con su profesor del aula, los restantes (67 estudiantes, 54%) deseaban conectarse a un profesor disciplinario que no es su profesor del aula. La diferencia entre los dos grupos respecto del tipo de perfil del profesor al que deseaban estar conectados (omitiendo las opciones «No sé»/«No me importa») no es estadísticamente significativa, con $Chi^2(1)=0,04$, con $p=0,84$.

3.2. Variables dependientes

3.2.1. Prueba de confiabilidad y estadísticas descriptivas

La prueba de confiabilidad para la versión adaptada resultó en puntajes altos para Satisfacción (5 ítems, M=3,75, DE=1,1, Cronbach α=0.88); Ayuda Instrumental (5 ítems, M=2,75, DE =1,2, α=0,87); y Conflicto (4 ítems, M=1,65, DE=0,9, α=0,88), todos con n=667. Los ejes de Satisfacción y Conflicto son altamente oblicuos (sus valores de oblicuidad son -0,92 y 1,74, respectivamente), en tanto que la ayuda Instrumental se distribuye bastante normalmente, siendo la excepción un pico en el valor 1 (valor de oblicuidad de 0,14).

3.2.2. TSRI y conexión a Facebook

Se compara la distribución de los ejes de TSRI entre los cuatro grupos de estudiantes, es decir, Conectados, Interesados en estar conectados, No interesados en estar conectados, y No en Facebook (n=667) (Tabla 3).

Tabla 3. Valores de TSRI-S en grupos de estudiantes (n=667)

Grupo	Satisfacción media (DE)	Ayuda instrumental media (DE)	Conflicto medio (DE)
Conectado (n=67)	3,71 (1,02)	2,72 (1,20)	1,57 (0,77)
Interesado en conectarse (n=124)	4,07 (0,89)	3,25 (1,09)	1,60 (0,92)
No interesados en conectarse (n=396)	3,67 (1,08)	2,55 (1,11)	1,67 (0,96)
No en Facebook (n=80)	3,72 (1,18)	3,02 (1,15)	1,70 (1,00)

La Satisfacción es significativamente diferente entre los grupos, con $Chi^2(3)=14,3$, con $p<0,05$, como asimismo la Ayuda Instrumental, con $Chi^2(3)=38,5$, con $p<0,001$. El Conflicto no es significativamente diferente, con $Chi^2(3)=0,9$, con $p=0,83$; las comparaciones utilizaron la prueba Kruskal Wallis H. Para pruebas post-hoc, hemos ejecutado en pares las pruebas Mann-Whitney U, usando la corrección de Bonferroni para pruebas múltiples (es decir, dividiendo a por 6). Los resultados indican que la Satisfacción era diferente solamente entre los grupos de interesados en estar conectados y los no interesados en estar conectados (Z=3,74, con $p<0,01$), con una media superior para el primero y un tamaño de efecto de r=0,16.

La Ayuda Instrumental era diferente dentro de los tres pares de grupos: Los conectados e interesados en estar conectados (mayor para este último, con Z=3,10, con $p<0,05$), interesados en estar conectados y no interesados en estar conectados (mayor para el primero, con Z=5,79, con $p<0,01$), y no interesados en estar conectados y No en Facebook (superior para este último, con Z=3,33, con $p<0,05$) con tamaños de efectos de 0,22, 0,25 y 0,15, respectivamente. Esto es, la media de Ayuda Instrumental fue superior para estudiantes que desean conectarse en Facebook con un profesor, comparado con aquellos que de hecho están conectados con un profesor.

3.2.3. TSRI y tipo de comunicación

La ejecución de la prueba Mann-Whitney U en cada uno de los ejes de TSRI, la comparación entre usa/no usa cada uno de los medios de comunicaciones por separado, reveló diferencias significativas solamente en el caso de grupos que usan y solamente en los ejes de Satisfacción y Conflicto.

La satisfacción media para estudiantes que se comunican en grupos con sus profesores (n=33) era 4,07 (DE=0,59), comparado con 3,36 (DE=1,22) para estudiantes que no se comunican en grupos con sus profesores (n=34), Z=2,7, con p<0,05; esto denota un tamaño de efecto de r=0,28. El Conflicto medio para estudiantes que se comunican en grupos con sus profesores (n=33) era 1,37 (DE=0,55), comparado con 1,77 (DE=0,9) para estudiantes que no se comunican en grupos con sus profesores (n=34), con Z=2,02, con p<0,05; esto denota un tamaño de efecto de r=0,25. Esto es, los estudiantes que se comunican con sus profesores a través de grupos de Facebook se sienten más satisfechos y menos conflictivos con sus profesores, comparados con aquellos estudiantes que no se comunican usando grupos. La Ayuda Instrumental no presentó una diferencia significativa, con Z=0,40, con p=0,69

3.2.4. TSRI y actitudes respecto a la política de prohibición

Para comprender las diferencias en ejes de TSRI entre los estudiantes que están de acuerdo o que tienden a estar de acuerdo con la política de prohibición (n=304) y aquellos que están en desacuerdo o que tienden a estar en desacuerdo con la misma (n=178), ejecutamos una prueba Mann-Whitney U. La única diferencia significativa residía en la Ayuda Instrumental, que fue mayor para los estudiantes que están en desacuerdo o que tienden a estar en desacuerdo con la política de prohibición, comparado con aquellos que están de acuerdo o tienden a estar de acuerdo con la misma. Esta diferencia tiene un tamaño de efecto de r=0,15 (Tabla 4).

Tabla 4. Comparación de los valores de TSRI-S basados en la actitud hacia la política de prohibición (n=482)

Eje de Ang	Promedio (DE) de estudiantes que están de acuerdo o tienden a estar de acuerdo (n=304)	Promedio (DE) de estudiantes que están en desacuerdo o tienden a estar en desacuerdo (n=178)	Z (basado en la prueba Mann-Whitney)	Tamaño de efecto
Satisfacción	3,70 (1,08)	3,85 (1,05)	1,70; p=0,09	---
Ayuda instrumental	2,64 (1,17)	3,00 (1,11)	3,26**	0,15
Conflicto	1,64 (1,00)	1,69 (0,94)	1,34; p=0,18	---

** p<0.01

3.2.5. TSRI y actitudes respecto al uso de Facebook para el aprendizaje

Para comprender las diferencias en ejes de TSRI entre los estudiantes que piensan que es posible usar Facebook para el aprendizaje y aquellos que piensan que no (n=318), ejecutamos una prueba Mann-Whitney U. Los resultados se resumen en la Tabla 5. Se hallaron diferencias significativas en Satisfacción y Ayuda Instrumental, ambos eran mayores para estudiantes que piensan que es posible usar Facebook para el aprendizaje y aquellos que piensan que no. Estas diferencias tienen tamaños de efecto o r=0,08 y r=0,11, respectivamente.

Tabla 5. Comparación de los valores de TSRI-S basado en la actitud hacia Facebook para el aprendizaje (n=667)

Eje de Ang	Promedio (DE) de estudiantes que piensan que es posible usar Facebook para el aprendizaje (n=349)	Promedio (DE) de estudiantes que piensan que no es posible usar Facebook para el aprendizaje (n=318)	Z (basado en la prueba Mann-Whitney)	Tamaño de efecto
Satisfacción	386 (097)	364 (114)	204*	008
Ayuda instrumental	287 (113)	262 (116)	286**	011
Conflicto	167 (093)	163 (095)	119; p=024	---

* p<0,05 ** p<0,01.

3.2.6. TSRI y perfil del profesor

En el grupo Conectado, 25 estudiantes están conectados a su profesor usando el perfil personal del profesor y 25 están conectados usando el perfil profesional del profesor. La ejecución de la prueba Mann-Whitney U resultó en una diferencia no significativa de los ejes de TSRI (Tabla 6 en la página siguiente).

En el grupo Interesado en estar conectado, 24 estudiantes desean conectarse a su profesor usando el perfil personal de su profesor y 26 desean conectarse usando el perfil profesional de su profesor. La ejecución de la prueba Mann-Whitney U resultó en una diferencia significativa con un efecto mediano para la Satisfacción. Los estudiantes que desean conectarse con su profesor usando el perfil personal de su profesor se sienten más satisfechos con ese profesor que los estudiantes que desean conectarse con su profesor a través de un perfil profesional (Tabla 6 en la página siguiente).

Ahora presentamos un análisis de las respuestas abiertas de los estudiantes a las preguntas respecto de la con-

tribución real/potencial de comunicarse con sus profesores en Facebook, las que fueron codificadas por Satisfacción y Ayuda Instrumental, no siendo estas categorías mutuamente exclusivas.

De las 124 respuestas recibidas de estudiantes interesados en conectarse, 44 (40%) fueron codificadas como relacionadas con Satisfacción y 76 (70%) fueron codificadas como relacionadas a Ayuda Instrumental. Por ende, las razones por las cuales deseaban conectarse con los profesores en Facebook eran mayormente de nivel práctico. Por ejemplo: «[El profesor] me podría actualizar fácil y rápidamente acerca de lo que sucedió cuando no estuve [en la escuela]» (S344, F:14); «[el profesor] me podría ayudar por la tarde con cosas de la escuela si necesito ayuda» (S87, M:12); «De esta forma podríamos conversar con el profesor y hacer preguntas –«me sentiría mucho más cómodo que llamándolo» (S307, M:14); «Cosas que uno quisiera decirle al profesor personalmente pero uno es demasiado tímido– es posible usando Facebook» (S586, M:17).

Tabla 6. Comparación de los valores de TSRI basado en el tipo de perfil del profesor, para conectados e interesados en conectarse

Eje de Ang	Promedio (DE) para perfil personal del profesor	Promedio (DE) para perfil profesional del profesor (n=50)	Z (basado en la prueba Mann-Whitney), tamaño de efecto
Conectado (n=50)			
Satisfacción	3,76 (0,90)	3.95 (0.78)	0.90; p=0.37
Ayuda instrumental	2,71 (1,12)	3.06 (1.24)	1.02; p=0.31
Conflicto	1,66 (0,81)	1.59 (0.88)	0.54; p=0.59
Desean conectarse (n=24 para perfil personal, n=26 para perfil profesional)			
Satisfacción	4,5 (0,66)	3,78 (0,83)	3,51***
Ayuda instrumental	3,43 (1,10)	3,15 (0,97)	1,08; p=0,28
Conflicto	1,43 (0,86)	1,64 (0,83)	1,50; p=0,13

† para resultados significativos solamente, *** p<0,001.

Aun así, una cantidad mensurable de las respuestas indicaban anticipación de un sentimiento de Satisfacción proveniente de esta conexión, como se puede evidenciar en los próximos ejemplos: «[El profesor] me podría preguntar cómo estoy, eso es agradable» (S344, F:14); «[el profesor] es una persona interesante y muy copado, simplemente me interesa lo que hace cuando no está enseñando» (S280, M:14); «Los profesores pueden participar en la vida de sus estudiantes» (S560, F:16); «Puede reforzar la relación entre el profesor y los estudiantes, y causar que el estudiante cuente con su profesor» (S592, F:17).

De las 37 respuestas de los estudiantes Conectados, 10 (27%) fueron codificadas como relacionadas con Satisfacción y 31 (84%) fueron codificadas como relacionadas a Ayuda Instrumental. En tanto que la Ayuda Instrumental sigue siendo la categoría más frecuente también en este grupo, la brecha entre este eje y el eje de Satisfacción se amplió. Para clarificar la diferencia en la distribución de estas dos categorías entre los dos grupos de participantes, efectuamos un análisis discriminatorio; esta prueba estadística fue elegida debido al hecho de que las categorías de codificación estaban interrelacionadas, es decir, es posible codificar la respuesta de un estudiante en ambas categorías. La función discriminatoria emergente diferenciaba significativamente entre los estudiantes Conectados e Interesados en estar conectados, con Wilk $\Lambda=0.94$, $\chi^2(2)=10,9$, con $p<0,01$.

4. Discusión y conclusiones

En este artículo exploramos las percepciones de los estudiantes respecto a la relación estudiante-profesor, donde ambas partes se puedan comunicar a través de las redes sociales. Tengamos presente que el propósito original de las redes sociales era promocionar conexiones y comunicaciones sociales e interpersonales. Como se sugiere en este estudio, estas conexiones y comunicaciones también pueden tener implicaciones importantes en el contexto educativo. En general, alrededor del 10% de la población ha tenido un profesor que les enseñaba y con el cual estaban conectados en Facebook, en contra de la política oficial que prohibía (y aún prohíbe) la amistad profesor-estudiante a través de las redes, demostrando la necesidad de los estudiantes y de los profesores de conectarse en diversos entornos fuera de la clase.

El medio más popular de comunicación entre los estudiantes conectados y sus profesores era a través de grupos de Facebook, como se muestra en estudios anteriores (Asterhan & Rosenberg, 2015). Tanto los estudiantes como los profesores piensan que los grupos de Facebook son apropiados, dado que ofrecen una fácil comunicación «entre uno y muchos», junto con un nivel de privacidad relativamente alto, y una mayor separación entre sus discusiones relacionadas con el aprendizaje y su actividad personal (Kent, 2014). Muchos estudios han destacado la asequibilidad educativa de estos grupos (Ahern, Feller, & Nagle, 2016; Da-Silva & Barbosa, 2015; Miron & Ravid, 2015; Rap & Blonder, 2016). Ampliamos esta literatura haciendo referencia a los beneficios de grupos con respecto a la relación estudiante-profesor en general. Esto es evidente, por ejemplo, por los niveles más altos de Satisfacción y los niveles más bajos de Conflicto para los estudiantes que se comunican con sus profesores mediante grupos de

Facebook, comparados con los estudiantes que estaban conectados con sus profesores en Facebook pero que no se comunicaban con ellos a través de grupos; lo que es interesante es que no se hallaron diferencias entre estos dos modos en la Ayuda Instrumental, lo que podría indicar de que los estudiantes usan canales privados para discutir asuntos personales con sus profesores (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2013).

En tanto que tres cuartos de los estudiantes no interesados en conectarse estaban de acuerdo o tendían a estar de acuerdo con una política que prohíbe comunicaciones estudiante-profesor a través de redes sociales, menos del 40% de los estudiantes Interesados en conectarse y menos de un tercio de los estudiantes Conectados, estaban de acuerdo o tendían a estar de acuerdo con ella. Por lo tanto, algunos estudiantes están interesados en reforzar las conexiones con sus profesores fuera de los límites de la escuela, y al hacerlo prefieren usar las plataformas que ya conocen y en cuyo uso son competentes (Deng & Tavares, 2013; Jang, 2015).

Por otro lado, descubrimos que solamente la mitad de los estudiantes cree que es posible usar Facebook para aprender, en línea con estudios anteriores (Mao, 2014). La diferencia de actitud entre los grupos Conectados y los grupos Interesados en conectarse destaca la diferencia entre los beneficios esperados de una amistad en Facebook entre los estudiantes con sus profesores y los beneficios reales. Los estudiantes tienden a percibir los medios sociales como un espacio informal utilizado principalmente para socializar, y raramente en entornos de aprendizaje formales (Sánchez, Cortijob, & Javed, 2014; Selwyn, 2009); por lo tanto, debido a su propia naturaleza como espacios sociales virtuales, deberían ser examinados a través de esas lentes.

Aparte de la política, los procesos educativos deben ser la clave para una implementación segura y eficiente de las redes sociales por parte de los profesores y estudiantes. Esto debería lograrse mediante un diálogo abierto entre todas las partes interesadas relevantes, incluyendo los responsables políticos, profesionales, profesores y estudiantes, y basado en datos empíricos. El rol clave de los estudiantes en este trabajo es no ser subestimados, dado que son la fuerza motriz y los habitantes naturales de las redes sociales.

También descubrimos algunos resultados interesantes respecto de estudiantes Interesados, que obtuvieron un puntaje más alto en el eje de la Ayuda Instrumental que los estudiantes Conectados. También, los estudiantes interesados en conectarse al perfil personal de su profesor tuvieron un puntaje mayor en el eje de Satisfacción que aquellos que deseaban conectarse al perfil profesional. Esto podría indicar la necesidad de los estudiantes de ampliar sus relaciones con sus profesores más allá del entorno tradicional relacionado con la escuela, hacia los nuevos entornos en línea, expandiendo las experiencias de la vida real (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2013; Kert, 2011). Sin embargo, en la práctica estas expectativas de satisfacción no siempre se cumplen. Aparte de la política, los procesos educativos deben ser la clave para una implementación segura y eficiente de las redes sociales por parte de los profesores y estudiantes (Stornaiuolo, DiZio, & Hellmich, 2013). Esto debería lograrse mediante un diálogo abierto entre todas las partes interesadas relevantes, incluyendo los responsables políticos, profesionales, profesores y estudiantes, y basado en datos empíricos. El rol clave de los estudiantes en este trabajo es no ser subestimados, dado que son la fuerza motriz y los habitantes naturales de las redes sociales.

En base a nuestros hallazgos, sugerimos que una investigación futura sobre este tópico incluya ejemplos más amplios y diversos de diferentes países y culturas, como asímismo diferentes tipos de redes sociales. Esto ayudará a comprender cómo las diferentes normas sociales relacionadas con el medio educativo se ven reflejadas en el conjunto de redes, y como resultado, las políticas educativas relacionadas con redes sociales podrían estar mejor fundadas en un contexto cultural local. Sin embargo, las redes forman parte de un fenómeno global más amplio, y por lo tanto es vital examinar sus implicaciones educativas en un contexto internacional más extenso y explorar si esta situación es recíproca con los entornos educativos. Por supuesto, este no es un estudio sin limitaciones. Primero, la

muestra de investigación, obtenida de la distribución viral de un cuestionario en línea, en alguna medida puede ser tendenciosa (Sax, Gilmartin, & Bryan, 2003); sin embargo, como lo demuestran estudios recientes, los cuestionarios en línea y los de autoinformes tradicionales podrían ser equivalentes, donde el primero es percibido por los participantes como más protector de su anonimato (Ward, Clark, Zabriskie, & Morris, 2014; Weigold, Weigold, & Russell, 2013). Además, este estudio fue conducido en Israel, bajo ciertas circunstancias especiales relacionadas con una política oficial del Ministerio de Educación, que prohíbe las conexiones profesor-estudiante a través de las redes sociales y, en consecuencia, los estudiantes que participaron y que estaban realmente conectados con sus profesores, estaban de hecho violando las reglamentaciones. Por lo tanto, es posible que los resultados sean aún más tendenciosos.

Referencias

Ahern, L., Feller, J., & Nagle, T. (2016). Social Media as a Support for Learning in Universities: An Empirical Study of Facebook Groups. *Journal of Decision Systems*, *25*(1), 35-49. https://doi.org/10.1080/12460125.2016.1187421

Anderson, A., AlDoubi, S., Kaminski, K., Anderson, S.K., & Isaacs, N. (2014). Social Networking: Boundaries and Limits - Part 1: Ethics. *TechTrends*, *58*(2), 25-31. https://doi.org/10.1007/s11528-014-0734-9

Ang, R.P. (2005). Development and Validation of the Teacher-student Relationship Inventory Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Experimental Education*, *74*, 55-73. https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74

Asterhan, C., & Rosenberg, H. (2015). The Promise, Reality and Dilemmas of Secondary School Teacher-student Interactions in Facebook: The Teacher Perspective. *Computers & Education*, *85*, 134-148. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-child Relationship. *Developmental Psychology*, *34*(5), 934-946. https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934

Blonder, R., & Rap, S. (2017). I like Facebook: Exploring Israeli High School Chemistry Teachers' TPACK and Self-efficacy Beliefs. *Education and Information Technologies*, *22*(2), 697-724. https://doi:10.1007/s10639-015-9384-6

Da-Silva, A., & Barbosa, M.P. (2015). Facebook Groups: The Use of Social Network in the Education. In *The Seventeenth International Symposium on Computers in Education* (Setubal, Portugal) (pp. 185-188). https://doi: 10.1109/SIIE.2015.7451673

Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, *38*(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2

Deng, L., & Tavares, N.J. (2013). From Moodle to Facebook: Exploring Students' motivation and Experiences in Online Communities. *Computers & Education*, *68*, 167-176. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.028

Fewkes, A.M., & McCabe, M. (2012). Facebook: Learning Tool or Distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *28*(3), 92-98. https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784686

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and Teaching with Social Network Sites: A Decade of Research in K-12 Related Education. *Education and Information Technologies*, *22*(2), 623-645. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9

Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, *19*(38), 31-39. https://doi:10.1007/s10639-015-9446-9

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, *72*(2), 625-638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2013). Student-teacher Relationship in the Facebook Era: The Students' Perspective. International *Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, *23*(1), 33-52. https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2013.051765

Hew, K.F. (2011). Students' and Teachers' Use of Facebook. *Computers in Education*, *27*(2), 662-676. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.020

Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative *Health Research*, *15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Israeli Ministry of Education (2011). *Director General Communication*, *Instruction 9.4-10: Education to Protectedness, to Ethics Keeping and to Appropriate and Wise Behavior on the Web [in Hebrew]*. Jerusalem, Israel. (https://goo.gl/4H1ceN) (2017-05-01).

Israeli Ministry of Education (2013). *Director General Communication*, *Instruction 6.1-1: Using Social Networking Sites and Online Collaborative Communities in the Education System [in Hebrew]*. Jerusalem, Israel. (https://goo.gl/Yfb5J0) (2017-05-01).

Jang, Y. (2015). Convenience Matters: A Qualitative Study on the Impact of Use of Social Media and Collaboration Technologies on Learning Experience and Performance in Higher Education. *Education for Information*, *31*(1-2), 73-98. https://doi.org/10.3233/EFI-150948

Kent, M. (2014). What's on your mind? Facebook as a Forum for Learning and Teaching in Higher Education. In M. Kent & T. Leaver (Eds.), *An Education in Facebook? Higher Education and the World's Largest Social Network* (pp. 53-60). New York: Routledge.

Kert, S.B. (2011). Online Social Network Sites for K-12 Students: Socialization or Loneliness. *International Journal of Social Sciences and Education*, *1*(4), 326-339. (https://goo.gl/tnKUok) (2017-05-01).

MacFarlane, A.G. (2001). Information, Knowledge and Technology, In H.J. Van-der-Molen (Ed.), *Virtual University? Educational Environments of the Future* (pp. 41-49). London: Portland Press. (https://goo.gl/RQhFyH) (2015-07-01).

Manca, S., & Ranieri, M. (2017). Implications of Social Network Sites for Teaching and Learning: Where We Are and Where We Want to Go. *Education and Information Technologies*, *22*(2), 605-622. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9429-x

Mao, J. (2014). Social Media for Learning: A Mixed Methods Study on High School Students' Technology Affordances and Perspectives. *Computers in Human Behavior*, *33*, 213-223. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.002

Mazer, J.P., Murphy, R.E., & Simonds, C.J. (2009). The Effects of Teacher Self-disclosure via Facebook on Teacher Credibility. *Learning, Media and Technology, 34*(2), 175-183. https://doi.org/10.1080/17439880902923655
Miron, E., & Ravid, G. (2015). Facebook Groups as an Academic Teacher Aid: Case Study and Recommendations for Educators. *Journal of Educational Technology & Society, 18*(4), 371-384. (https://goo.gl/QEoduq) (2015-07-01).
Queensland Department of Education, Training and Employment (2016). *Standard of Practice.* (https://goo.gl/8EcwiE) (2017-05-01).
Rap, S., & Blonder, R. (2016). Let's Face(book) it: Analyzing Interactions in Social Network Groups for Chemistry Learning. *Journal of Science Education and Technology, 25*(1), 62-76. https://doi.org/10.1007/s10956-015-9577-1
Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent Trends in Research on Teacher-child Relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213-231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262
Sánchez, R.A., Cortijo, V., & Javed, U. (2014). Students' Perceptions of Facebook for Academic Purposes. *Computers & Education*, *70*, 138-149. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.012
Sax, L.J., Gilmartin, S.K., & Bryan, A.N. (2003). Assessing response rates and nonresponse bias in Web and paper surveys. *Research in Higher Education*, *44*(4), 409-432. (https://goo.gl/GKEw2x) (2017-05-01).
Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press. (https://goo.gl/5DtF9h) (2015-07-01).
Schroeder, M. (2013). Keeping the 'Free' in Teacher Speech Rights: Protecting Teachers and their Use of Social Media to Communicate with Students beyond the Schoolhouse Gates. *Journal of Law and Technology, 19*(2), 1-128. (https://goo.gl/ZeMlwG) (2017-05-01).
Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring Students' Education-related Use of Facebook. Learning, *Media and Technology, 34*(2), 157-174. https://doi.org/10.1080/17439880902923622
Stornaiuolo, A., DiZio, J.K., Hellmich, E.A. (2013). Expanding Community: Youth, Social Networking, and Schools. [Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas]. *Comunicar, 20*(40), 79-87. https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-08
The Teaching Council (2016). *Code of Professional Conduct for Teachers* (2nd Edition, 2012). Maynooth, Ireland. (https://goo.gl/BtL0GJ) (2017-05-01).
Vie, S. (2008). Digital Divide 2.0: 'Generation M' and Online Social Networking Sites in the Composition Classroom. *Computers and Composition*, *25*(1), 9-23. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2007.09.004
Ward, P., Clark, T., Zabriskie, R., & Morris, T. (2014). Paper/pencil versus Online Data Collection: An Exploratory Study. *Journal of Leisure Research*, *46*(1), 84-105.
Weigold, A., Weigold, I.K., & Russell, E.J. (2013). Examination of the Equivalence of Self-Report Survey-based Paper-and-pencil and Internet Data Collection Methods. *Psychological Methods, 18*(1), 53-70. https://doi.org/10.1037/a0031607
Young, K. (2011). Social Ties, Social Networking and the Facebook Experience. *International Journal of Emerging Technologies and Society, 9*(1), 20-34. (https://goo.gl/cZTQYj) (2015-07-01).

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación

Investigaciones punteras
en el ámbito de la educación
y la comunicación.
Publicaciones de impacto
internacional. Coediciones
temáticas con universidades
de todos los países del mundo.

www.revistacomunicar.com

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar, nº 53, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293
www.revistacomunicar.com | www.comunicarjournal.com

La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet

Parent's Influence on Acquiring Critical Internet Skills

Dra. María Sánchez-Valle es Profesora Adjunta del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad CEU San Pablo (España) (mvalle.fhum@ceu.es) (http://orcid.org/0000-0003-1497-2938)

Dra. Belinda de-Frutos-Torres es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, América, Periodismo y Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Valladolid (España) (belinda.defrutos@hmca.uva.es) (http://orcid.org/0000-0002-9391-8835)

Dra. Tamara Vázquez-Barrio es Profesora Adjunta del Departamento de Periodismo de la Universidad CEU San Pablo (España) (tamarav@ceu.es) (http://orcid.org/0000-0003-2789-8554)

RESUMEN

La accesibilidad y facilidad de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los menores lleva a plantear que una de las cuestiones clave para su potencial de empoderamiento está vinculada al uso crítico de las mismas a través de la adquisición de habilidades críticas. El entorno familiar se postula como un factor determinante en la alfabetización digital y en la formación de ciudadanos críticos. El presente trabajo analiza el papel mediador de los padres en la educación de sus hijos. Plantea un modelo compresivo que recoge la influencia del estilo parental y la confianza de los progenitores hacia el medio interactivo en la adquisición de habilidades críticas por parte de los menores y se identifican los factores personales y contextuales que influyen sobre el estilo parental. El modelo se pone a prueba con una muestra representativa de 765 familias procedentes de la Comunidad de Madrid seleccionadas en función del nivel de enseñanza, tipología de centro y nivel de renta del distrito. Se comprueba que el nivel educativo de los hijos es el factor más influyente en la adquisición de habilidades críticas. No obstante, cuanto menos restrictivo es el estilo de control parental de Internet, más positivamente influye en la adquisición de habilidades independientemente de la edad. Los resultados cuestionan el papel de las restricciones en el uso del medio interactivo para la formación de ciudadanos críticos.

ABSTRACT

The accessibility and ease-of-use for children of Information and Communication Technologies lead us to suggest that one of the key questions for their potential empowerment is linked to their analytical use by means of the acquisition of critical skills. The family environment is considered an important factor in digital literacy and the education of critical citizens. The present paper analyzes the mediation role of the parents in their children's education. It shows a predictive model that includes parental education style and their trust in the interactive media for their children's acquisition of critical cognitive abilities. It also identifies the personal and contextual factors that are related to the parental education style. The model was tested on a representative sample of 765 families from the Madrid Community selected on the educational level, center type, and district income bases. It was found that children's educational level is the factor of greatest impact on the acquisition of critical abilities. Nevertheless, as parents adopt a less restrictive style regarding the uses of Internet, there is a more positive influence on the acquisition of critical abilities independently of the age effect. The results question the role of parental restrictions on the use of the interactive media to encourage the education of critical citizens.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Internet, alfabetización digital, control parental, estrategias educativas, empoderamiento, familia, menores, padres.
Internet, digital alphabetization, parental control, educational strategies, empowerment, family, children, parents.

Recibido: 2017-02-28 | Revisado: 2017-05-10 | Aceptado: 2017-05-22 | Preprint: 2017-07-15 | Publicado: 2017-10-01
DOI: https://doi.org/10.3916/C53-2017-10 | Páginas: 103-111

1. Introducción y estado de la cuestión

1.1. La nueva brecha digital: el empoderamiento

Es indiscutible que las TIC se han convertido en una herramienta fundamental y que conocerlas y utilizarlas de forma avanzada es prioritario para desenvolverse en una sociedad compleja y globalizada. El ocio está cada día más vinculado al uso de ordenadores, tablets o móviles, pero también el ejercicio de derechos y ciudadanía activa (Gutiérrez-Rubí, 2015); la empleabilidad (Núñez-Ladevéze & Núñez-Canal, 2016) o el acceso a la formación permanente dependen de la competencia digital (Travieso & Planella, 2008). Los niños demuestran grandes habilidades tecnológicas, pero no sucede lo mismo con la capacidad de comprender críticamente el contexto audiovisual en el que viven.

Ballestero (Fuente-Cobo, 2017) resume en cuatro elementos las variables que integran el concepto de brecha digital: disponibilidad de ordenador u otro dispositivo electrónico en el hogar que permita conexión a Internet; conectividad a la Red desde el hogar o el trabajo; conocimiento de las herramientas básicas para poder acceder y navegar por la Red; y competencia para poder hacer que la información accesible en la Red pueda ser convertida en 'conocimiento' por el usuario.

A juzgar por los datos, la brecha de acceso y conectividad ha disminuido hasta prácticamente desaparecer entre los niños y jóvenes españoles. El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se está produciendo a edades cada vez más tempranas. El estudio Menores de Edad y Conectividad Móvil en España señala que los niños de dos y tres años acceden de forma habitual al terminal de sus padres manejando aplicaciones infantiles de juegos, música, actividades y vídeos. Si en lugar de uso, hablamos de propiedad, la última encuesta del Instituto Nacional de Estadística sobre «Equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación» en los hogares», indica que el 25,5% de los niños españoles de 10 años tiene un móvil, ese porcentaje se duplica a los 11 y esta cifra sigue creciendo hasta que a los 15, llega casi al 100%. El descenso en la edad de inicio del uso de los móviles inteligentes no es un fenómeno exclusivo de España, pero sí tiene una incidencia especial en nuestro país, donde la tasa de menores con smartphones es la mayor de Europa, y equiparable a la de EEUU. En cuanto a la conectividad, sabemos que el 93,7% de los niños españoles se conectan a Internet desde su casa (INTEF, 2016) y que todos los que disponen de móvil inteligente tienen conexión permanente, solo interrumpida durante el sueño (Cánovas, 2014).

Los excluidos de la sociedad digital ya no son aquellos que no tienen los dispositivos ni el acceso a la Red, sino aquellos que no son capaces de actuar críticamente. La verdadera brecha digital hoy en día es el empoderamiento relativo a la alfabetización digital, definida como la «adquisición de las competencias intelectuales necesarias para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional» (Area, Gutiérrez, & Vidal, 2012: 9).

La visión en muchos casos reduccionista que tiene la escuela de la competencia digital (Ferrés & Piscitelli, 2012), centrada en los aspectos técnicos y desatendiendo la formación del espíritu crítico, implica la centralidad de la mediación familiar en el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para el uso creativo y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación, que se van convirtiendo en tecnologías del empoderamiento (Reig-Hernández, 2012).

Partiendo de esta base, la propuesta que realiza este estudio va más allá de definir un perfil de padre o madre en función del uso de Internet que permiten realizar a sus hijos. El objetivo es determinar cómo el estilo de control parental ejercido por los progenitores y su confianza en el medio permite empoderar a los menores en el uso de Internet. La relación entre el empoderamiento de los niños en el uso de Internet y la adquisición de habilidades críticas está fuertemente relacionada puesto que estas últimas son cruciales para desarrollar un uso independiente y responsable del medio.

1.2. Influencia de los estilos parentales en el empoderamiento digital

Parece demostrado que el estilo parental influye en el uso que los niños realizan de Internet. Valcket, Bonte, Wever y Rots (2010) distinguieron diferentes estilos parentales en función del control que ejercen los padres. Observaron que el modo en el que los hijos se acercan a la tecnología está relacionado con el uso de Internet que hacen los progenitores, su actitud y su experiencia en la Red y definieron que el estilo parental, el comportamiento de los padres en Internet y su nivel educativo eran las variables que más predecían el uso de Internet de los menores en el hogar.

Entre los componentes que influyen en el escenario educativo de los hijos, la edad de los padres aparece como determinante. Hay estudios que demuestran que, a mayor edad de los padres, menor nivel de experiencia en el uso de Internet y menor regulación del uso que hacen los hijos (Álvarez, Torres, Rodríguez, Padilla, & Rodrigo, 2013; Valcket & al., 2010). Álvarez y otros (2013) añaden a la edad de los progenitores, el nivel educativo como elementos clave en las actitudes de los padres: son los progenitores con menor nivel educativo los que se sienten más implicados en la regulación de las actividades de Internet de sus hijos y muestran motivaciones de mayor calidad basadas en el fomento de la interacción social y del aprendizaje. Nikken y Schols (2015) señalan la influencia del uso propio que realizan los padres de Internet en la utilización por parte de sus hijos, mientras, Rial, Gómez, Braña y Varela (2014) muestran que el control que realizan los padres sobre sus hijos es significativamente inferior cuando ellos no utilizan Internet.

Padilla, Ortiz, Álvarez, Castaño, Perdomo y López (2015) también han puesto de manifiesto la influencia del espacio físico y el componente actitudinal de los padres y cuidadores en la frecuencia y amplitud de uso de Internet en el hogar. Analizaron qué variables del perfil sociodemográfico de los padres y la familia y de los hijos modulan los componentes físicos y actitudinales del escenario familiar, así como su uso frecuente y diverso por parte de los hijos. Estos autores concluyen que los padres con hijos en primaria hacen un uso más regulado de Internet debido a que los niños se conectan en espacios compartidos con ellos, lo que permite mantener el control sobre lo que los hijos ven (Álvarez & al., 2013; Valcket & al., 2010).

> La propuesta que realiza este estudio va más allá de definir un perfil de padre o madre en función del uso de Internet que permiten realizar a sus hijos. El objetivo es determinar cómo el estilo de control parental ejercido por los progenitores y su confianza en el medio permite empoderar a los menores en el uso de Internet. La relación entre el empoderamiento de los niños en el uso de Internet y la adquisición de habilidades críticas está fuertemente relacionada puesto que estas últimas son cruciales para desarrollar un uso independiente y responsable del medio.

Sin embargo, las investigaciones no son concluyentes sobre cuál es el estilo de control parental idóneo. Hay estudios que señalan que los menores utilizan más Internet cuando los padres adoptan un estilo permisivo y ocurre lo contrario en los casos de un estilo autoritario que, por otro lado, es el predominante (Valcket & al., 2010). Subyace la idea de que es conveniente regular el uso como medida preventiva para evitar posibles riesgos. Relacionándolo con las situaciones conflictivas que puedan surgir en la Red, Melamud y otros (2009), en una investigación realizada en Argentina con niños entre 4 y 18 años, concluían que los padres tienen poco conocimiento sobre lo que hacen sus hijos en Internet y subestiman sus riesgos potenciales. Lobe, Segers y Tsaliki (2009) encontraron que en los países en los que las estrategias de control parental son débiles, los niños encuentran riesgos más altos en el uso de Internet. Concretamente, España ostenta uno de los niveles más bajos como resultado de una menor sensibilidad a los riesgos combinada con una mediación familiar más eficiente que adopta la forma de conversar con los hijos sobre el uso de Internet. No obstante, estos estudios no son concluyentes respecto a cuáles son las mejores estrategias de control parental, ni cómo influyen en la adquisición de habilidades críticas de los menores.

Lo que sí parece claro es que los estilos parentales disfuncionales (abuso e indiferencia) influyen en la adicción a Internet (Matalinares & Díaz, 2013) y que el uso intensivo de los menores está relacionado con los hogares en los que no existe control parental (Fernández, Peñalba, & Irazabal, 2015; Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014). El hecho de que los padres no sean usuarios de Internet también supone un riesgo para los adolescentes ya que pueden hacer un uso problemático del medio (Boubeta, Ferreiro, Salgado, & Couto, 2015).

Sobre cómo afrontar los riesgos que entraña la Red, las propuestas van dirigidas a incrementar los programas preventivos para un uso responsable y seguro (Berríos, Buxarrais, & Garcés, 2015). El gran reto para el futuro se

encontraría en «maximizar los efectos positivos y minimizar los efectos negativos» de Internet sobre los menores (Fernández-Montalvo, Peñalba, & Irazabal, 2015: 119). Tejedor y Pulido (2012: 70) recomiendan incluir en el currículo educativo el empoderamiento de los menores respecto a los riesgos de ciberacoso y grooming, y señalan que «se deben diseñar estrategias educativas globales para afianzar las competencias relacionadas con la alfabetización mediática», así como se deben diseñar modelos de prevención en los que incluyan a las familias. De-Frutos-Torres y Marcos-Santos (2017) proponen acciones preventivas basadas en la puesta en común de las experiencias negativas en las redes sociales por parte de los adolescentes, y los comportamientos aceptables en ellas.

La relevancia de la mediación de los progenitores parece evidente, e incluso los menores son conscientes de la importancia de sus padres como agentes reguladores de los contenidos a los que acceden a través de Internet. Sin embargo, esta influencia va disminuyendo a medida que los menores crecen a favor de sus amigos y compañeros, también en las situaciones más problemáticas (Jiménez-Iglesias, Garmendia, & Casado-del-Río, 2015).

> Las oportunidades de aprendizaje no necesariamente deben venir acotadas por la edad de los menores. Si bien es cierto que a medida que los menores avanzan académicamente adquieren más capacidades que se aplican al entorno interactivo, los resultados del modelo nos llevan a afirmar que los padres pueden convertirse en catalizadores de la experiencia, posibilitando que sus hijos puedan explorar la Red y adoptando un estilo tutelado no restrictivo que permita que el menor pueda navegar libremente por las webs que estén adaptadas a su nivel madurativo.

Sobre las estrategias de control parental son muchas las aportaciones, aunque existe poco interés por estudiar los factores que influyen en la mediación familiar y su efectividad (López-de-Ayala & Ponte, 2016). Torrecillas-Lacave, Vázquez-Barrio y Monteagudo-Barandalla (2017), en un estudio centrado en los «hogares hiperconectados» de la Comunidad de Madrid, concluyen que la opinión de los padres es muy positiva respecto a las TIC y que existen distintos estilos de mediación: hay padres que utilizan un estilo más restrictivo que incluye estrategias de control digital de los contenidos, de los horarios y de los tiempos de uso; mientras que otros prefieren la navegación compartida. También señalan que, independientemente del estilo de mediación preferido por las familias, todas establecen estrategias de refuerzo que van desde la intensificación de la comunicación familiar hasta la concienciación de los posibles riesgos asociados a la publicación de imágenes y vídeos en redes. La preocupación por este tema no es solo fruto de los riesgos que pueda entrañar Internet para los menores, sino que también es debida al enorme potencial que tiene como medio clave para fomentar el aprendizaje autónomo y el desarrollo de los hijos (Kerawalla & Crook, 2002 citados en Padilla, 2015). Por esto es interesante explorar la relación padres e hijos en su acercamiento a Internet como instrumento de relación y aprendizaje capaz de hacer más independientes y responsables a los menores.

2. Material y método

2.1. Estudio

El trabajo tiene como objetivo identificar qué variables personales, actitudinales y comportamentales están asociadas al estilo parental que regula el acceso a Internet. Entre los factores personales se incluye la edad de los padres, el nivel de estudios alcanzado, el número de hijos en la unidad familiar, la edad de los hijos, el tipo de hogar y la experiencia de uso de Internet demostrada por los padres bien sea por razones laborales o personales. Las variables actitudinales recogen la confianza de los progenitores en el medio interactivo y su preocupación por los riesgos que puedan afectar a sus hijos. Finalmente, en los aspectos comportamentales se incluye la autorización previa para el acceso a Internet, el control posterior después del uso y la limitación de tiempo conectados a Internet.

El segundo objetivo del trabajo se centra en identificar las variables que tienen una contribución significativa en la adquisición de habilidades críticas en el uso de Internet de los menores en el entorno familiar. Partiendo de la revisión de la literatura sobre el tema se hipotetiza que el estilo parental tendrá un efecto sobre la adquisición de habilidades críticas, junto al resto de factores personales, actitudinales y comportamentales mencionados.

Para explorar los factores asociados con el estilo de control de los padres en el uso de Internet se ha utilizado el estadístico Chi-cuadrado en las variables categóricas y el análisis de varianza de un factor[1] (ANOVA) para las variables continuas. El modelo predictivo se ha puesto a prueba mediante un análisis de regresión lineal jerarquizada por bloques por el método de pasos sucesivos que permite identificar las variables que tienen una contribución significativa en la adquisición de habilidades críticas en el uso de Internet. La interpretación de los resultados del modelo se basa en el estadístico F, la proporción de varianza explicada (R2 estandarizado) y los parámetros estandarizados de la ecuación de regresión[2].

2.2. Muestra

El universo de estudio está formado por los escolares del municipio de Madrid. La extracción de la muestra ha seguido un muestreo polietápico estratificado por conglomerados utilizando el colegio como unidad muestral. Los estratos se definieron por niveles de enseñanza (Infantil/Primaria, Secundaria/Bachillerato), tipología de centro educativo (pública o privada/concertada) y nivel de renta del distrito (por encima de la media, en la media o por debajo de la media del municipio de Madrid capital). La selección de centros se hizo de forma aleatoria dentro de cada estrato utilizando el registro de centros de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. La colaboración del centro en el estudio se consultó telefónicamente. La colaboración de los padres se gestionó a través de los tutores de los centros. La cumplimentación del cuestionario se realizó online. Se recogieron 765 cuestionarios debidamente cumplimentados. El porcentaje de participación fue del 57% indicativo de una buena tasa de respuesta según el criterio de Baxter y Babbie (2004). El 32% de las respuestas procedían de centros públicos y el 68% restante procedía de centros privados.

2.3. Instrumentos de medida

Para la recogida de los datos se elaboró un cuestionario ad hoc que cubría los propósitos del estudio. Se incluyeron los siguientes datos personales: edad del progenitor, sexo, nivel de estudios alcanzados, frecuencia de uso de Internet por razones laborales y personales (ocio) y curso académico en el que se encuentran sus hijos. La confianza de los padres hacia Internet se midió en una escala tipo Likert de 4 puntos cuyas puntuaciones iban desde el escepticismo a la confianza en la Red (media=2,46; desviación típica 0,61).

Para medir la preocupación de los padres por los riesgos de Internet se preguntó por el grado de preocupación que generan diez situaciones en relación con sus hijos: que sean contactados por extraños, que cometan delitos contra su hijo, que sea maltratado o vejado por otros niños, que vean material inapropiado, que su hijo pueda cometer delitos, que le quite oportunidades de hacer otras actividades, que le dedique mucho tiempo, que no tenga criterios para valorar lo que encuentra, que no tenga control sobre su uso, que pierda oportunidades de contacto real con sus amigos. Las respuestas fueron dispuestas en una escala tipo Likert de 4 puntos gradando la preocupación de menos a más. Las respuestas presentan un alto grado de consistencia interna (Alpha de Cronbach=0,92). Para los análisis se calcula la puntuación global a partir de la suma promediada de las 10 situaciones (media=3,27; desviación típica 0,66).

Para evaluar la intervención de los padres en las actividades de sus hijos en Internet se han utilizado varios indicadores. Una pregunta general sobre si se requería o no autorización de los padres para usar Internet en casa durante los periodos no vacacionales. Una cuestión sobre la limitación de tiempo para utilizar Internet cuyas respuestas van de periodos de tiempo más restrictivos a menos (menos de una hora; entre una y dos horas; entre dos y tres horas; más de tres horas y sin límite). En tercer lugar, se ha recogido la autorización para utilizar Internet en ocho situaciones o escenarios diferentes: utilizar servicio de mensajería instantánea, ver vídeos, navegar, tener perfil propio en una red social, descargarse música o películas, compartir fotos, música o vídeos con otros, comprar por Internet e instalarse aplicaciones de la web. Cada alternativa de respuesta refleja un estilo de relación padres-hijos que va desde la posibilidad de acceder solo con permiso, el acceso con permiso y supervisión y la restricción del acceso. Las respuestas a estas situaciones, que obtienen una elevada consistencia interna (Alpha de Cronbach=0,86), se han sumado para crear un indicador global del grado de regulación del uso de Internet que se ha utilizado para establecer el estilo parental (media=24,4 y desviación típica=4,5). En función de la distribución de

las respuestas se han establecido tres grupos aproximadamente del mismo tamaño: el primero se ha denominado «estilo de acceso libre/ poco restrictivo» (puntuaciones hasta 20 puntos), el segundo llamado «estilo negociador» (puntuaciones entre 21 y 25) y el tercero calificado «estilo restrictivo» (puntuaciones mayores de 25). Finalmente, en la relación padres-hijos se preguntó si se hacía un control del comportamiento de sus hijos después de utilizar Internet. Las acciones consultadas fueron: comprobar páginas por las que ha navegado, los grupos de whatsapp, los amigos agregados, los contenidos del perfil, los mensajes recibidos o enviados y los archivos descargados. Las respuestas afirmativas se han agregado para obtener un indicador global de control (media=2,97; desviación típica=2,26).

La adquisición de habilidades críticas sobre el uso de las TIC se ha utilizado como variable dependiente del modelo. Esta cuestión refleja el número de habilidades críticas adquiridas en el uso de Internet a juicio de los padres, al margen de dónde hayan sido adquiridas (familia o escuela). Las cuestiones incluidas fueron las siguientes: la importancia de contrastar la información de Internet, que hay páginas webs buenas y otras que no lo son, cómo utilizar fuentes de confianza al bajar contenidos de Internet, dónde buscar información para afrontar tareas escolares, animarle a explorar y aprender cosas en Internet. Las respuestas afirmativas a cada una de estas cuestiones se han agregado formando un único indicador. La media de respuestas afirmativas es 3,67 y la desviación típica es 1,65.

3. Resultados

3.1. Factores asociados al estilo parental

El sexo del que responde está asociado con el estilo parental de acceso a Internet. Las diferencias se producen en el estilo libre o poco restrictivo que aparece con más frecuencia en los hombres que en las mujeres y en el estilo restrictivo donde se sitúan mayor proporción de mujeres (77,9%) que hombres (22,1%). Teniendo en cuenta la proyección personal en las respuestas se podría afirmar que las madres tienden a poner más restricciones en los hábitos de sus hijos. La edad también muestra diferencias estadísticamente significativas. Los padres que practican un control de Internet de estilo libre y negociador tienen más edad (49 y 46,3 años de media, respectivamente) que los padres de estilo más restrictivo (edad media=41,7 años). El nivel de estudios alcanzado muestra algunas diferencias significativas, si bien no hay una tendencia clara. En el estilo de relación libre hay mayor porcentaje de padres con estudios universitarios, mientras que en el estilo de relación restrictivo hay menor proporción de padres universitarios y mayor proporción de progenitores con estudios de formación profesional, bachillerato y/o estudios superiores. El número de hijos menores en el hogar y el tipo de hogar no arroja diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, el nivel académico de los hijos es un aspecto que claramente está relacionado con el estilo de relación parental. Es interesante ver cómo en las primeras etapas de la formación académica (primaria) hay mayor proporción de padres que adoptan el estilo restrictivo, frente al periodo de formación secundaria y bachi-

Tabla 1. Factores personales en función del estilo de control parental en Internet

	Estilo control parental en Internet			
	Libre (%)	Negociador (%)	Restrictivo (%)	Total (%)
Sexo				
Hombre	35,4**	29,7	22,1**	27,7
Mujer	64,6**	70,3	77,9**	72,3
Estadístico Chi-cuadrado	Chi Cuadrado=11,601 sig.=0,003 (g. l.=2)			
Edad Media (SD)	49,0 (4,16)	46,3 (4,75)	41,7 (5,22)	44,9 (5,7)
Estadístico	F=155,420 sig. =0,000 (g.l.=2)			
Nivel estudios alcanzado	Libre (%)	Negociador 8%)	Restrictivo (%)	Total (%)
Elementales/ FP1 o equivalente	4,6	6,3	4,9	5,2
FP2/ Bachillerato/ Superiores	25,6	21,6**	30,7*	26,8
Universitarios (Lic./ingeniero, etc.)	45,1*	42,8	39,1*	41,7
Postgrado (master/ doctorado)	24,6	29,3	25,3	26,3
Estadístico	Chi Cuadrado=23,180 sig.=0,184 (g.l.=18)			
Nº de menores hogar Media (SD)	1,8 (0,78)	1,96 (1,0)	1,90 (0,88)	1,91 (0,88)
Estadístico de contraste	F=1,442 sig.=0,155 (g.l.=2)			
Tipo hogar	Libre (%)	Negociador (%)	Restrictivo (%)	Total (%)
Monoparental	8,2	8,1	6,3	7,3
Cónyuge e hijos	89,2	88,3	90,5	89,5
Otra situación	2,6	3,6	3,2	3,1
Estadístico	Chi Cuadrado=1,307 sig.=0,860 (g.l.=4)			
Curso hijo	Libre (%)	Negociador (%)	Restrictivo (%)	Total (%)
3º Infantil, 1º y 2º primaria	1,0**	7,8**	47,5**	24,0
3º y 4º primaria	1,0**	6,9**	20,9**	11,7
5º y 6º primaria	6,7**	17,4	19,5**	15,6
1º y 2º ESO	21,8**	33,0**	9,4**	19,5
3º y 4º ESO	31,1**	21,6**	1,2**	14,8
1º y 2º Bachillerato	38,3**	13,3	1,5**	14,4
Estadístico	Chi Cuadrado=444,138 sig.=0,000 (g.l.=10)			

** Diferencia significativa en el nivel 0,01 * Diferencia significativa en el nivel 0,05

llerato en el que hay mayor proporción del estilo negociador y libre. Por otra parte, el número de menores del hogar y el tipo de familia (monoparental, cónyuge e hijos) no están asociadas con el estilo de relación familiar.

La relación de la confianza y preocupación por los riesgos de Internet y el estilo de control parental en Internet es coherente con el planteamiento inicial. Los padres que adoptan un estilo libre tienden a mostrar mayor grado de confianza en el medio interactivo (media=2,56) frente a los que muestran un estilo más restrictivo que tienden a confiar en menor medida en el medio interactivo (media=2,41). La toma de conciencia de los riesgos que pueden sufrir los hijos en Internet también tiene una relación significativa con el estilo de control parental. Los que adoptan un estilo de relación libre tienden a mostrar menor grado de preocupación por los riesgos de sus hijos (media=3,11), frente a los más restrictivos en su relación con el medio que manifiestan mayor preocupación en este sentido (media=3,36).

En los estilos libre y negociador hay menor proporción de padres que requieren su autorización previa antes de utilizar Internet, frente al 92% de los padres del estilo restrictivo que exige su visto bueno antes de iniciar la navegación. La regulación del tiempo de conexión muestra diferencias en la franja de menor tiempo donde se sitúan mayor proporción de padres con estilo restrictivo (65,2%). Por último, en el estilo libre hay menos controles posteriores que en los estilos negociador y restrictivo. En conjunto se dibuja un escenario coherente en el que la confianza de los padres lleva a adoptar estilos de relación padres-hijos más relajados y la preocupación por los riesgos conlleva mayores limitaciones. En este mismo sentido, tanto la libertad como las restricciones son coherentes en los usos, en la libertad de acceso, en el tiempo de uso y en los controles posteriores.

Tabla 2. Intervención en la actividad online en función del estilo de control parental

	Estilo control parental en Internet			
	Libre (%)	**Negociador (%)**	**Restrictivo (%)**	**Total (%)**
Confianza en Internet Media (Desviación Típica)	2,56 (0,58)	2,46 (0,62)	2,41 (0,61)	2,46 (0,61)
Estadístico	F=3,707 sig.=0,025 (g. l=2)			
Preocupación por los riesgos en Internet Media (Desviación Típica)	3,11 (0,70)	3,27 (0,61)	3,36 (0,65)	3,27 (0,66)
Estadístico	F=9,315 sig.=0,000 (g. l.=2)			
	%	%	%	%
Requiere autorización padres para uso Internet % columna	31,3**	58,6**	92,0**	66,8
Estadístico	Chi Cuadrado=216,996 sig.=0,000 (g. l.=2)			
Limitación de tiempo de uso	%	%	%	%
Menos de una hora	14,4**	34,4**	65,2**	43,3
Entre 1 y 2 horas	35,9**	37,1	24,7**	31,2
De 2 a 3 horas	9,2**	6,3	4,0**	6,0
Más de 3 horas	3,1**	0,5	0**	0,9
Sin restricciones	37,4**	21,7*	6**	18,6
Estadístico	Chi Cuadrado=176,200 sig.=0,000 (g.. l.=8)			
Nº de controles posteriores de los padres Media (Desviación Típica)	2,05 (1,98)	3,32 (2,12)	3,26 (2,56)	2,97 (2,36)
Estadístico	F=20,897 sig.=0,000 (g. l.=2)			

** Diferencia significativa en el nivel 0,01 * Diferencia significativa en el nivel 0,05

3.2. La adquisición de las habilidades críticas

En el análisis de regresión jerarquizada por el método por pasos solo las variables que tienen una contribución significativa con la variable dependiente son incluidas en el modelo[3], por lo tanto, el análisis permitirá identificar qué variables tienen una contribución significativa en la adquisición de habilidades críticas en Internet. En el primer bloque solo el curso académico de los hijos entra en el modelo de regresión. Esta variable explica el 27,2% de la varianza. En el segundo bloque ni la confianza en el medio interactivo, ni la preocupación por los riesgos de Internet de los padres influyen sobre la adquisición de habilidades críticas de los hijos. Consecuentemente, ninguna de las variables actitudinales tiene un papel significativo en la regresión a pesar de su relación con el estilo parental. En el último bloque el estilo de control parental en Internet, el control de actividades posterior y el límite de tiempo tienen una contribución significativa. En conjunto, el modelo explica el 35,6% de las habilidades críticas en el medio interactivo.

Atendiendo a los parámetros de la ecuación de regresión (Tabla 4) se aprecia que la variable con mayor capacidad predictiva es el curso académico. Como cabría esperar, a medida que los hijos están en niveles educativos superiores adquieren mayores habilidades en el uso de los medios interactivos. El control posterior de las actividades de los hijos en Internet es la segunda variable que más influye en la adquisición de las habilidades críticas. El sentido de la relación es positiva, es decir, a medida que hay más control por parte de los padres, mayor es la destreza adquirida por los menores. El estilo parental en Internet muestra un efecto significativo sobre la variable dependiente, pero en sentido inverso. A medida que los padres adoptan un estilo más restrictivo en el acceso a las aplicaciones

de Internet, menor es el grado de adquisición de habilidades críticas de los menores. Por último, el periodo de tiempo permitido para utilizar Internet muestra una relación positiva con la adquisición de habilidades críticas. A mayor tiempo de uso, mayor es la adquisición de habilidades críticas, si bien esta variable es la que tiene menos peso en la ecuación de regresión.

Tabla 3. Estadísticos de la ecuación de regresión lineal con el método de pasos sucesivos sobre la adquisición de las habilidades críticas

	R cuadrado ajustado	Estadístico de cambio en el R^2	Cambio en F (g.l.)	Sig. cambio en F
Paso 1	0,273	0,274	278,85 (1, 739)	0,000
Paso 2	0,279	0,007	7,129 (1,738)	0,008
Paso 3	0,352	0,074	84,476 (1, 737)	0,000
Paso 4	0,359	0,004	5,005 (1,736)	0,026

Tabla 4. Parámetros estandarizados de la ecuación de regresión lineal con el método de pasos sucesivos sobre la adquisición de las habilidades críticas

	Parámetros de la regresión		
Variables incluidas	Standarized Beta	T	Sig.
Curso académico hijo	0,392	8,841	0,000
Estilo control parental en Internet	-0,162	-3,549	0,000
Nº de controles posteriores	0,283	9,415	0,000
Límite de tiempo	0,075	2,237	0,026
Estadístico del modelo (paso 4)	F=103,151 sig.=0,000 (g. l.=1, 740)		

4. Discusión y conclusiones

El estilo de control parental resulta crucial en el empoderamiento de los menores en la adquisición de habilidades críticas coincidiendo con trabajos previos que habían puesto de manifiesto la importancia de la mediación parental en la adopción de Internet (Valcket & al., 2010; Ihmeideh & Shawareb, 2014; Nikken & Schols, 2015). El abanico de estilos asociados al uso del medio interactivo pone de relieve la importancia de dotar de oportunidades a los menores para crecer y adquirir competencias en el medio. Las oportunidades de aprendizaje no necesariamente deben venir acotadas por la edad de los menores. Si bien es cierto que a medida que los menores avanzan académicamente adquieren más capacidades que se aplican al entorno interactivo, los resultados del modelo nos llevan a afirmar que los padres pueden convertirse en catalizadores de la experiencia, posibilitando que sus hijos puedan explorar la Red y adoptando un estilo tutelado no restrictivo que permita que el menor pueda navegar libremente por las webs que estén adaptadas a su nivel madurativo. En la medida que los padres adoptan un estilo de relación restrictivo se resiente la adquisición de habilidades críticas. Al mismo tiempo, el control posterior ejercido por los progenitores monitoriza el proceso de aprendizaje.

La adquisición de habilidades críticas no está influida, al menos directamente, por el nivel educativo del entorno familiar, ni por la edad de los padres. En consonancia con lo apuntado por otros estudios (Álvarez & al., 2013) los padres más jóvenes tienden a adoptar estilos de relación más restrictivos en el medio interactivo. De igual modo se comprueba que la confianza en Internet y la preocupación por sus riesgos no afectan directamente a la adquisición de habilidades, si bien, tienen un papel mediador en los estilos de relación parental. Los padres con mayor preocupación por los riesgos y más críticos con el medio interactivo manifiestan menos disposición a que sus hijos lo exploren.

En un plano aplicado sería interesante que en las acciones de orientación parental además de indicar los riesgos del medio interactivo se insista en la importancia de dotar de oportunidades de acceso a los menores bajo su control para su empoderamiento. En este mismo sentido apuntan Ihmeideh y Shawareb (2014) sobre la importancia de que colegios y guarderías trabajen junto a los padres para que Internet se use en el ámbito escolar y en casa de manera adecuada.

Notas

[1] Antes de llevar a cabo el ANOVA se ha comprobado la homogeneidad de las varianzas con el test de Levene.

[2] En la ecuación de regresión lineal se ha comprobado la independencia de los residuos mediante la prueba Durbin-Watson, la igualdad de las varianzas con el test de Levene y la ausencia de colinealidad de las variables. El criterio de entrada de las variables en la regresión es 0,05.

[3] En el primer bloque de la ecuación se incluyen las variables personales: edad de los padres, nivel educativo alcanzado, frecuencia de uso de Internet, edad de los hijos, nº de miembros de la unidad familiar y tipo de hogar. En el segundo se han incluido la confianza en el medio interactivo y la preocupación por los riesgos de Internet. En el tercer bloque se hallan las variables relativas a las actividades control parental: estilo de control parental en Internet, el requisito de autorización de uso de Internet, la limitación de tiempo de uso y el número de controles posteriores del comportamiento de navegación.

Apoyos

Este artículo es el resultado de una investigación titulada Comunidad escolar 2.0. La familia y la escuela ante los retos de la cultura digital. Diagnóstico y propuestas de actuación financiada por la Fundación Universitaria San Pablo CEU (Ref. FUSP-BS-PPC 19/2014) y forma parte de las actividades del Programa sobre Vulnerabilidad Digital PROVULDIG (S2015/HUM3434), financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo (2016-2018).

Referencias

Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales.* Madrid: Fundación Telefónica / Ariel.

Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M.J. (2013). Attitudes and Parenting Dimensions in Parents' Regulation of Internet Use by Primary and Secondary School Children. *Computers & Education*, 67, 69-78. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.005
Baxter, L.A., & Babbie, E.R. (2003). *The Basics of Communication Research*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
Berrios, L., Buxarrais, M.R., & Garcés, M.S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. [ICT Use and Parental Mediation Perceived by Chilean Children]. *Comunicar, 45*, 161-168. https://doi.org/10.3916/C45-2015-17
Boubeta, A.R., Ferreiro, S.G., Salgado, P.G., & Couto, C.B. (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, *15*(1), 25-38. (https://goo.gl/jXIelE) (2017-03-12).
Cánovas, G. (dir.) (2014). *Menores de edad y conectividad Móvil en España*. Madrid: Protégeles. (https://goo.gl/SgSSfr) (2017-03-24).
De-Frutos-Torres, B., & Marcos-Santos, M. (2017). Disociación de las experiencias negativas y la percepción de riesgo de las redes sociales en adolescentes. *El Profesional de la Información*, *25*(1), 88-96. https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.09
Fernández, J., Peñalva, M.A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. [Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence]. *Comunicar*, *44*, 113-121. https://doi.org/10.3916/C44-2015-12
Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, *38*, 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08
Fuente-Cobo, C. (2017). Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. *El Profesional de la Información*, *26*(1), 5-12. https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.01
Gutiérrez-Rubí, A. (2015). *La transformación digital y móvil de la comunicación política*. Barcelona: Ariel.
INTEF (Ed.) (2016). *Indicadores del uso de las TIC en España y en Europa año 2016*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (https://goo.gl/hfETo4) (2017-02-12).
Ihmeideh, F.M., & Shawareb, A.A. (2014). The Association between Internet Parenting Styles and Children's Use of the Internet at Home. *Journal of Research in Childhood Education*, *28*(4), 411-425. https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944723
Jiménez-Iglesias, E., Garmendia-Larrañaga, M., & Casado-del-Río, M.A. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, *70*, 49-68. https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1034.
Lobe, B., Segers, K., & Tsaliki, L. (2009). The Role of Parental Mediation in Explaining Cross-national Experiences of Risk. In S. Livingston & L. Haddon (Eds), *Eu Kids. Opportunities and Risk for Children* (pp. 173-186). London: The Policy Press. University of Bristol.
López-de-Ayala, M.C., & Ponte, C. (2016). La mediación parental de las practices online de los menores españoles: una revisión de estudios empíricos. *Doxa*, *23*, 13-46. (https://goo.gl/1V4wmJ) (2017-02-12).
Matalinares, M., & Díaz, G. (2013). Influencia de los estilos parentales en la adicción al Internet en alumnos de secundaria del Perú. R*evista de Investigación en Psicología*, *16*(2), 195-220. (https://goo.gl/YZdyJk) (2017-02-24).
Melamud, A., Nasanovsky, J., Otero, P., Canosa, D., Enríquez, D., Köhler, C., ... & Svetliza, J. (2009). Usos de Internet en hogares con niños de entre 4 y 18 años: control de los padres sobre este uso. Resultados de una encuesta nacional. *Archivos Argentinos de Pediatría*, *107*(1), 30-36. (https://goo.gl/oEY0x9) (2017-02-24).
Nikken, P.J., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Fam Stud*, *24*, 3423-3435. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4
Núñez-Ladeveze, L., & Núñez-Canal, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, *71*, 1069-1089. (https://goo.gl/xVUVpp) (2017-02-14).
Padilla, S., Ortiz, E.R., Álvarez, M., Castaño, A. T., Perdomo, A. S., & López, M.J.R. (2015). La influencia del escenario educativo familiar en el uso de Internet en los niños de primaria y secundaria. Infancia y aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, *38*(2), 402-434. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016749
Reig-Hernández, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos*, *90*, 9-10. (https://goo.gl/jdxLG5) (2017-02-24).
Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, *30*(2), 642-655. (https://goo.gl/CVIjAv) (2017-02-23).
Tejedor, S., & Pulido, C.M. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? [Challenges and Risks of Internet Use by Children. How to Empower Minors?]. *Comunicar*, *39*, 65-72. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-06
Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T., & Monteagudo-Barandalla, L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El Profesional de la Información*, *26*(1), 97-105. https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.10
Travieso, J.L., & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers*, *6*. (https://goo.gl/rqQym7) (2017-02-25).
Valcke, M., Bonte, S., De-Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet Parenting Styles and the Impact on Internet Use of Primary School Children. *Computers & Education*, *55*(2), 454-464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009

RED INTER Disciplinaria Universitaria

International Network
of Researchers
in Media Litercy

www.redalfamed.org
@RedAlfamed
Red Alfamed
Red Alfamed

Researchers
from Europe
and Latin America

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293 • Páginas 105-114

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro . . . . . .
Domicilio . . . . . .Población . . . . . .
Código . . . . . .Provincia . . . . . .Teléfono . . . . . .
Persona de contacto (para centros) . . . . . .
Fecha . . . . . .Correo electrónico . . . . . .
CIF (solo para facturación) . . . . . Firma o sello:

FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO

España:

☐ Transferencia bancaria IBAN ES24 1465 0100 9119 0002 5510 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
☐ Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).
☐ Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00€ adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro . . . . . .
Banco o Caja . . . . . .
Calle/Plaza . . . . . .Población . . . . . .Provincia . . . . . .
IBAN ☐☐☐☐ Entidad ☐☐☐☐ Oficina ☐☐☐☐ DC ☐☐ Cuenta ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com

www.comunicarjournal.com

Pedidos: e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones

Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- ☐ Suscripción anual institucional 2017 (50, 51, 52 y 53) ..... 80,00€
- ☐ Suscripción anual personal 2017 (50, 51, 52 y 53) ..... 70,00€
- ☐ Comunicar 01: Aprender con los medios ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 02: Comunicar en el aula ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 04: Leer los medios en el aula ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 06: La televisión en las aulas ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 08: La educación en comunicación ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 09: Valores y comunicación ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 11: El cine en las aulas ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 12: Estereotipos y comunicación ..... 14,00€
- ☐ Comunicar 13: Comunicación y democracia ..... 15,00€
- ☐ Comunicar 14: La comunicación humana ..... 15,00€
- ☐ Comunicar 15: Comunicación y solidaridad ..... 15,00€
- ☐ Comunicar 16: Comunicación y desarrollo ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 18: Descubrir los medios ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 19: Comunicación y ciencia ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 20: Orientación y comunicación ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 21: Tecnologías y comunicación ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 22: Edu-comunicación ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 23: Música y comunicación ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 24: Comunicación y currículum ..... 16,00€
- ☐ Comunicar 25: TV de calidad ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 26: Comunicación y salud ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 27: Modas y comunicación ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 29: La enseñanza del cine ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 32: Políticas de educación en medios ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 34: Música y pantallas ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 37: La Universidad Red y en Red ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 38: Alfabetización mediática ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 39: Currículum y formación en medios ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 40: Jóvenes interactivos ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 43: Prosumidores mediáticos ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 44: MOOC en educación ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 45: Comunicación en mundo que envejece ..... 25,00€
- ☐ Comunicar 46: Internet del futuro ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 47: Comunicación y cambio social ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 48: Ética y plagio en la comunicación ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 49: Educación y comunicación en el mundo ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 50: Tecnologías y segundas lenguas ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 51: E-innovación en la educación superior ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 52: Cerebro Social e inteligencia conectiva ..... 20,00€
- ☐ Comunicar 53: Ciudadanía crítica y empoderamiento social ..... 20,00€

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- ☐ Publicidad y educación ..... 13,00€

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- ☐ Comunicación audiovisual ..... 14,00€
- ☐ Juega con la imagen. Imagina juegos ..... 14,00€
- ☐ El universo de papel. Trabajamos con el periódico ..... 14,00€
- ☐ El periódico en las aulas ..... 14,00€

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- ☐ Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV ..... 16,00€
- ☐ Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV ..... 16,00€
- ☐ Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno ..... 16,00€
- ☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno). ..... 18,00€
- ☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) ..... 15,00€

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- ☐ Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) ..... 45,00€
- ☐ Luces en el laberinto audiovisual (e-book) ..... 16,00€
- ☐ La televisión que queremos... (e-book) ..... 16,00€
- ☐ Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) ..... 10,00€
- ☐ Educar la mirada (e-book) ..... 15,00€

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- ☐ Televisión y telespectadores ..... 15,00€
- ☐ Aprender con el cine. Aprender de película ..... 20,00€
- ☐ Comprender y disfrutar el cine ..... 16,00€
- ☐ Geohistoria.net ..... 16,00€
- ☐ El periodista moral ..... 19,00€

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- ☐ II Congreso andaluz «Prensa y Educación» ..... 15,00€
- ☐ Profesores dinamizadores de prensa ..... 15,00€
- ☐ Medios audiovisuales para profesores ..... 16,00€
- ☐ Enseñar y aprender con prensa, radio y TV ..... 17,50€
- ☐ Cómo enseñar y aprender la actualidad ..... 15,00€
- ☐ Enseñar y aprender la actualidad con los medios ..... 15,00€
- ☐ Luces en el laberinto audiovisual (Actas) ..... 16,00€

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- ☐ El puntero de don Honorato... ..... 14,00€
- ☐ Historietas de la comunicación. ..... 20,00€

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- ☐ Kit de 5 cómics y guía didáctica ..... 45,00€

❑ Importe del pedido
❑ Gastos de envío
❑ **Importe total**

© ISSN: 1134-3478 • e-ISSN: 1988-3293

Comunicar
Revista Científica de Comunicación y Educación

Próximos números

Comunicar 54 (2018-1)

Ciencia y saber compartidos. Acceso abierto, tecnologías y educación

Editores temáticos:
Dra. María-Soledad Ramírez-Montoya, Instituto Tecnológico de Monterrey (México)
Dr. Rory McGreal, Universidad de Atabasca (Canadá)
Dr. Francisco José García-Peñalvo, Universidad de Salamanca (España)

Hasta el 30 de Mayo de 2017

Comunicar 55 (2018-2)

La esfera mediática. Controversias en la vida pública

Editores temáticos:
Dra. Vanesa Saiz Echezarreta, Universidad de Castilla La Mancha (España)
Dr. Héctor Fouce, Universidad Complutense de Madrid (España)
Dra. Jocelyne Arquembourg, Universidad Sorbona Nueva – París 3 (Francia)

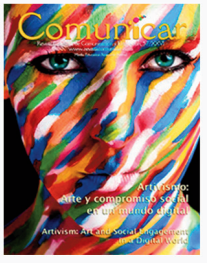
Hasta el 30 de Septiembre de 2017

Comunicar 56 (2018-3)

Ciberacoso: La amenaza sin rostro

Editores temáticos:
Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia (España)
Dra. Elaine Prodócimo, Universidad Estatal de Campinas (Brasil)
Dra. Fuensanta Cerezo, Universidad de Murcia (España)

Hasta el 30 de Diciembre de 2017



Comunicar 57 (2018-4)

Artivismo: Arte y compromiso social en un mundo digital

Editores temáticos:
Dra. Eva Aladro-Vico, Universidad Complutense de Madrid (España)
Dra. Olga Bailey, Universidad de Nottingham Trent (Reino Unido)
Dra. Dimitrina Semova-Jivkova, Universidad Complutense de Madrid (España)

Hasta el 28 de Febrero de 2018

Comunicar es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la comunicación y la educación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en Monográfico como en Miscelánea) puede remitirnos su manuscrito. Normativa disponible en: www.revistacomunicar.com

Comunicar

ISSN 1134-3478

Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores.

24 años de edición y 1720 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 615 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...

Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de 525 investigadores de 44 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología, con compromisos éticos publicados para la comunidad científica de transparencia y puntualidad, antiplagio (CrossCheck), sistemas de revisión...

Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como academia.edu, ResearchGate.

Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

Doble formato: impreso y on-line; digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés para todo el mundo; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (28 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones activas 2017/2018, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 2,21). En Scopus (CiteScore y SJR) es Q1 en Educación, en Comunicación, y en Estudios Culturales (1ª española); Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19. En Google Scholar Metrics es la 1ª mejor revista indexada en español en todas las áreas.

Patrocina:

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Año 1997

Edita:

Grupo Comunicar
www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com
ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293

JOURNAL CITATION REPORTS Clarivate Analytics
Scopus CiteScore metrics
Google Scholar Metrics
FECYT
redalyc.org
DOAJ
ERIHPLUS
crossref